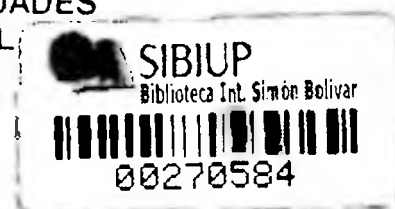


UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESPAÑOL



LA LECTURA DE TEXTOS NO LITERARIOS COMO
HERRAMIENTA QUE CONTRIBUYE AL DESARROLLO DE
LAS DESTREZAS ALUSIVAS AL PENSAMIENTO CRÍTICO
(INTERPRETACIÓN, INFERENCIA Y ARGUMENTACIÓN) EN
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE

ILIANA VÁSQUEZ NÚÑEZ
C.I.P. 9-708-1575

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR
AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN LENGUA Y
LITERATURA ESPAÑOLA PARA EL NIVEL
SUPERIOR

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2015

ST

23 MAR 2016

Obs.

DEDICATORIA

A Fátima Getsemaní, quien estuvo a mi lado a lo largo de la realización de esta meta, siempre con la esperanza de un mañana mejor

AGRADECIMIENTO

A Jehová por la fortaleza dada ante cada obstáculo que se presentaba

A todas aquellas personas que de una forma u otra, colaboraron en la ejecución de este trabajo

ÍNDICE GENERAL

Página

| | |
|--|--------|
| DEDICATORIA | ii |
| AGRADECIMIENTO | iii |
| ÍNDICE GENERAL | iv |
| ÍNDICE DE CUADROS | viii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xi |
| RESUMEN | 1 |
| ABSTRACT | 2 |
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| CAPÍTULO I: ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN. | 5 |
| 1.1. Selección del tema | 6 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 6 |
| 1.3. Objetivos de la investigación | 6 |
| 1.3.1. Objetivo general | 6 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 7 |
| 1.4. Preguntas de la investigación | 8 |
| 1.5. Delimitaciones | 8 |
| 1.5.1. Delimitación del trabajo | 8 |
| 1.5.2. Delimitación geográfica | 9 |
| 1.5.3. Delimitación histórica | 9 |
| 1.5.4. Delimitación cualitativa | 9 |
| 1.6. Justificación | 10 |
| 1.7. Limitaciones | 11 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 12 |
| 2.1. Un poco de historia | 13 |
| 2.1.1. La cultura oral | 13 |
| 2.1.2. La escritura cuneiforme | 15 |
| 2.1.3. Los jeroglíficos | 16 |
| 2.1.4. El pergamino | 17 |
| 2.1.5. El código de pergamino | 21 |

| | | |
|----------------|---|-----|
| 2.1.6. | Los juglares y trovadores | 24 |
| 2.1.7. | El papel y la imprenta | 26 |
| 2.1.8. | El ordenador | 28 |
| 2.2. | La lectura | 30 |
| 2.2.1. | Definiciones de lectura | 37 |
| 2.2.2. | Aproximación al texto | 43 |
| 2.2.2.1. | Lectura global | 46 |
| 2.2.2.2. | Lectura lineal..... | 47 |
| 2.2.2.3. | Lectura funcional | 48 |
| 2.3. | Pensamiento | 49 |
| 2.4. | Pensamiento crítico | 55 |
| 2.4.1. | Destrezas de pensamiento crítico que se pueden desarrollar a través de la lectura | 64 |
| 2.4.1.1. | Inferencia | 65 |
| 2.4.1.1.1. | Tipos de inferencias | 67 |
| 2.4.1.2. | Interpretación | 76 |
| 2.4.1.3. | Argumentación..... | 82 |
| 2.4.1.3.1. | La argumentación en el pensamiento crítico | 84 |
| 2.4.1.3.2. | Concepto | 84 |
| 2.4.1.3.3. | Tipología de los argumentos..... | 90 |
| 2.4.1.3.3.1. | Argumento de autoridad..... | 90 |
| 2.4.1.3.3.2. | Argumento acerca de las causas y sus efectos | 91 |
| 2.4.1.3.3.3. | Argumento por analogía..... | 92 |
| 2.4.1.3.3.4. | Argumento mediante ejemplos | 93 |
| 2.4.1.3.3.5. | Argumento por definición | 94 |
| 2.4.1.3.3.6. | Argumento por contraste..... | 96 |
| 2.4.1.3.3.7. | Argumento por ampliación | 97 |
| 2.4.1.3.3.8. | Argumento por probabilidad o abducción | 98 |
| 2.4.1.3.3.9. | Argumento por análisis de causa | 99 |
| 2.4.1.3.3.10. | Argumento pragmático | 100 |
| 2.4.1.3.3.11. | Argumento por distinciones cuantitativas y cualitativas | 101 |
| 2.4.1.3.3.12. | Argumento por negación..... | 102 |
| 2.4.1.3.3.13. | Argumento por nexos de sucesión | 104 |
| 2.4.1.3.3.14. | Argumento por dilema | 105 |
| 2.4.1.3.3.15. | Argumento factual..... | 106 |
| 2.4.1.3.4. | Falacia | 106 |
| 2.4.1.3.4.1. | Concepto | 106 |
| 2.4.1.3.4.2. | Tipología de las falacias..... | 107 |
| 2.4.1.3.4.2.1. | Falacia ad hominem | 108 |
| 2.4.1.3.4.2.2. | Falacia de la autoridad | 109 |
| 2.4.1.3.4.2.3. | Argumentum ad populum..... | 109 |
| 2.4.1.3.4.2.4. | Falacia de la verdad a medias | 110 |
| 2.4.1.3.4.2.5. | Falsa vivencia desorientada | 111 |
| 2.4.1.3.4.2.6. | Falso dilema | 112 |
| 2.4.1.3.4.2.7. | Cum hoc, ergo propter hoc | 113 |

| | | |
|----------------|---|-----|
| 2.4.1.3.4.2.8. | Falacia de la causa simple | 113 |
| 2.4.1.3.4.2.9. | Falacia de las muchas preguntas o pregunta compleja | 114 |
| 2.4.1.3.4.2.10 | Argumento dirigido a las consecuencias | 115 |
| 2.4.1.3.4.2.11 | Argumentum ad baculum | 115 |
| 2.4.1.3.4.2.12 | Falacia del punto medio | 116 |
| 2.4.1.3.4.2.13 | Anfibología | 117 |
| 2.4.1.3.4.2.14 | Falacia del hombre paja | 118 |
| 2.4.1.3.4.2.15 | Argumento dirigido al silencio | 119 |
| 2.4.1.3.4.2.16 | Falacia por asociación | 120 |
| 2.4.1.3.4.2.17 | Argumento dirigido a la ignorancia | 120 |
| | | |
| CAPÍTULO III | PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO | 122 |
| 3.1 | Diseño de investigación | 123 |
| 3.2 | Tipo de investigación | 123 |
| 3.3 | Esquema de la investigación | 123 |
| 3.4 | Hipótesis de la investigación. | 124 |
| 3.4.1. | Hipótesis nula | 124 |
| 3.4.2 | Hipótesis científica | 124 |
| 3.5 | Determinación de variables | 124 |
| 3.5.1 | Variable independiente | 125 |
| 3.5.2 | Variable dependiente | 125 |
| 3.5.3 | Conceptualización de las variables | 125 |
| 3.5.3.1 | Variable independiente | 125 |
| 3.5.3.2 | Variable dependiente | 126 |
| 3.6 | Operacionalización de las variables | 127 |
| 3.6.1 | Variable independiente | 127 |
| 3.6.2 | Variable dependiente | 128 |
| 3.7 | Población | 129 |
| 3.8 | Muestra | 129 |
| 3.9 | Instrumentos | 129 |
| 3.9.1 | Encuesta y taller | 129 |
| 3.10 | Aplicación de instrumentos | 130 |
| 3.11 | Procedimiento | 130 |
| | | |
| CAPÍTULO IV | ANÁLISIS DE LOS DATOS | 132 |
| | | |
| CAPÍTULO V | PROPUESTA METODOLÓGICA "CON LA LECTURA DE TEXTOS NO LITERARIOS DESARROLLO MI PENSAMIENTO CRÍTICO" | 179 |
| 5.1 | Presentación | 180 |
| 5.2 | Objetivos | 182 |
| 5.1.1 | General | 182 |
| 5.1.2 | Específico | 182 |
| 5.3 | Justificación | 183 |
| 5.4 | Base legal | 183 |

| | | |
|--|--|-----|
| 5.5 | Estructura teórica de la propuesta | 185 |
| 5.5.1 | Responsables | 185 |
| 5.5.2. | Beneficiarios. | 185 |
| 5.5.3. | Duración | 185 |
| 5.5.4. | Recursos | 186 |
| 5.5.5. | Estrategias metodológicas | 186 |
| 5.5.6 | Actividades | 187 |
| 5.5.6.1 | ¿Qué enseñar? | 187 |
| 5.5.6.2. | ¿Cuándo enseñar? | 188 |
| 5.5.6.3 | ¿Cómo enseñar? | 188 |
| 5.5.6.4 | Formato | 190 |
| 5.6 | Aspecto financiero | 192 |
| 5.7 | Ejemplos de planificaciones y talleres para trabajar la escala explicativa y la escala argumentativa con estudiantes de premedia | 193 |
| CAPÍTULO VI VALIDACIÓN DE PROPUESTA | | 225 |
| CONCLUSIÓN | | 237 |
| RECOMENDACIONES | | 241 |
| LITERATURA CITADA Y BIBLIOGRAFÍA GENERAL | | 242 |
| ANEXOS | | 252 |

ÍNDICE DE CUADROS

| Nº | Título | Página |
|--------------|---|--------|
| Cuadro I. | Resultados de la prueba PISA 2009 | 36 |
| Cuadro II. | ¿Cuánto lees? | 40 |
| Cuadro III. | Sistema Feuerstein | 54 |
| Cuadro IV. | Estrategias para fomentar el pensamiento crítico | 63 |
| Cuadro V. | Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según por qué leen un texto | 133 |
| Cuadro VI. | Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según su consideración hacia los textos que leen en la universidad | 135 |
| Cuadro VII. | Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según el tipo de soporte al que recurren cuando realizan sus lecturas | 136 |
| Cuadro VIII. | Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según los medios que utilizan para conseguir los textos que leen en la universidad | 138 |
| Cuadro IX. | Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según reconocimiento del género al que pertenecen los textos dejados como tarea de lectura en la universidad | 139 |
| Cuadro X. | Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según la ejecución de la reflexión conforme leen | 140 |
| Cuadro XI. | Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer distinguen entre lo que comprenden del texto y lo que no | 141 |
| Cuadro XII. | Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer reconocen la diferencia entre inferencia de los hechos y las opiniones | 142 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro XIII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer pueden identificar y valorar el punto de vista del autor | 143 |
| Cuadro XIV. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según consideran, al leer un texto, si el autor presenta una argumentación veraz y objetiva..... | 144 |
| Cuadro XV. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer identifican las opiniones | 145 |
| Cuadro XVI. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer localizan la idea central del texto | 146 |
| Cuadro XVII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer reconocen las falacias | 147 |
| Cuadro XVIII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según lo que sucede con los textos leídos en la universidad | 148 |
| Cuadro XIX. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según las competencias textuales puestas en práctica al realizar una lectura | 150 |
| Cuadro XX. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si pueden diferenciar entre explicar y argumentar al leer | 152 |
| Cuadro XXI. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si utilizan un modelo de redacción..... | 153 |
| Cuadro XXII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si conocen los pasos para hacer un resumen..... | 154 |
| Cuadro XXIII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según la cantidad de argumentos que se necesita para elaborar un texto | 155 |
| Cuadro XXIV. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según reconocen si utilizan diferentes tipos de argumentos en sus escritos | 156 |
| Cuadro XXV. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer identifican el tipo de texto | 157 |
| Cuadro XXVI. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer señalan el propósito del autor | 158 |
| Cuadro XXVII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer señalan el objetivo del autor | 159 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro XXVIII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer señalan el tema del texto..... | 160 |
| Cuadro XXIX. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer señalan la escala explicativa o argumentativa que utiliza el autor..... | 161 |
| Cuadro XXX. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer señalan la tesis o hipótesis central del texto | 162 |
| Cuadro XXXI. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer señalan proposiciones encontradas en el texto | 163 |
| Cuadro XXXII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer extraen inferencias de una proposición del texto | 164 |
| Cuadro XXXIII. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer identifican un argumento utilizado por el autor | 165 |
| Cuadro XXXIV. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer escriben la interpretación de una parte del texto..... | 166 |
| Cuadro XXXV. Estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, según si al leer identifican falacias en el texto | 167 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| Nº | Título | Página |
|-----------|--|--------|
| Figura 1 | Estructura lógica completa del texto argumentativo, según la retórica actual | 87 |
| Figura 2 | Escala explicativa..... | 89 |
| Figura 3 | Escala argumentativa | 90 |
| Figura 4 | ¿Por qué lee un texto? | 134 |
| Figura 5 | Consideración de los estudiantes hacia los textos que leen en la universidad..... | 135 |
| Figura 6 | Tipo de soporte al que recurre cuando lee..... | 137 |
| Figura 7 | Medios que utiliza para conseguir los textos que lee en la universidad | 138 |
| Figura 8 | Género al que pertenecen los textos dejados como tarea de lectura | 139 |
| Figura 9 | Estudiantes reconocen si reflexionan conforme leen | 140 |
| Figura 10 | Estudiantes reconocen si distinguen entre lo que comprenden del texto y lo que no comprenden | 141 |
| Figura 11 | Reconoce las diferencias entre inferencia de los hechos y las opiniones | 142 |
| Figura 12 | Estudiantes señalan si al leer pueden identificar y valorar el punto de vista del autor..... | 143 |
| Figura 13 | Estudiantes reconocen si al leer un texto consideran si el autor presenta una argumentación veraz y objetiva | 144 |
| Figura 14 | Estudiantes señalan si al leer identifican las opiniones | 145 |
| Figura 15 | Estudiantes señalan si al leer localizan la idea central de los textos | 146 |
| Figura 16 | Estudiantes señalan si al leer reconocen las falacias en el texto | 147 |
| Figura 17 | ¿Qué sucede con los textos leídos en la universidad?..... | 149 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 18 | Estudiantes señalan las competencias textuales puestas en práctica al realizar una lectura | 151 |
| Figura 19 | Estudiantes reconocen si pueden diferenciar entre explicar y argumentar al leer | 152 |
| Figura 20 | Estudiantes reconocen si utilizan un modelo de redacción | 153 |
| Figura 21 | Estudiantes reconocen si conocen los pasos para hacer un resumen | 154 |
| Figura 22 | Estudiantes reconocen la cantidad de argumentos necesarios para elaborar un texto..... | 155 |
| Figura 23 | Estudiantes reconocen si utilizan diferentes tipos de argumentos en sus escritos. | 156 |
| Figura 24 | Estudiantes reconocen el tipo de texto leído..... | 157 |
| Figura 25 | Estudiantes reconocen en el texto leído el propósito del autor | 158 |
| Figura 26 | Estudiantes reconocen en el texto leído el objetivo del autor. | 159 |
| Figura 27 | Estudiantes según el tema del texto leído..... | 160 |
| Figura 28 | Estudiantes señalan la escala explicativa o argumentativa utilizada por el autor en el texto leído | 161 |
| Figura 29 | Estudiantes reconocen la tesis o hipótesis central del texto leído | 162 |
| Figura 30 | Estudiantes según las proposiciones encontradas en el texto leído..... | 163 |
| Figura 31 | Estudiantes realizan inferencias de una parte del texto presentado..... | 164 |
| Figura 32 | Estudiantes identifican un argumento utilizado por el autor en el texto presentado..... | 165 |
| Figura 33 | Estudiantes escriben la interpretación de una parte del texto presentado | 166 |
| Figura 34 | Estudiantes al realizar una lectura identifican falacias en el texto | 168 |
| Figura 35 | Género y tipo de texto..... | 169 |
| Figura 36 | Reflexión, idea central y tema del texto..... | 170 |
| Figura 37 | Propósito y objetivo del autor | 171 |
| Figura 38 | Tesis o hipótesis del texto | 172 |
| Figura 39 | Escala utilizada por el autor..... | 173 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 40 | Argumentación | 174 |
| Figura 41 | Las falacias en el texto | 175 |
| Figura 42 | Inferencia e interpretación | 176 |
| Figura 43 | Resultados del taller de lectura aplicado a estudiantes de la Escuela de Español | 177 |
| Figura 44 | Destrezas que pueden ser desarrolladas a través de la lectura de textos no literarios | 178 |
| Figura 45 | El texto explicativo | 226 |
| Figura 46 | Reconociendo el texto explicativo | 227 |
| Figura 47 | Otros aspectos relevantes del texto explicativo | 229 |
| Figura 48 | Procedimientos de organización en textos explicativos | 230 |
| Figura 49 | Identificación de la escala explicativa | 231 |
| Figura 50 | Primera redacción de la escala explicativa | 232 |
| Figura 51 | Redacción de textos aplicando la escala explicativa | 233 |
| Figura 52 | Enfrentando al texto argumentativo | 234 |
| Figura 53 | Redacción de un texto argumentativo | 236 |

RESUMEN

El trabajo realizado, "La lectura de textos no literarios como herramienta que contribuye al desarrollo de las destrezas alusivas al pensamiento crítico (interpretación, inferencia y argumentación) en estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste", además de presentar los aspectos básicos de una investigación, hace un recuento histórico de la lectura, de la escritura, del pensamiento y del pensamiento crítico. También presenta un bosquejo teórico-analítico de la interpretación, la inferencia y la argumentación. Como lo que se busca es afianzar estas destrezas en los estudiantes de Básica General y Media dentro del sistema educativo panameño, se hacía necesario conocer cómo se encontraban los estudiantes de la Escuela de Español. Al respecto, se les realizó a estos una encuesta relacionada con el contacto que tienen con la lectura de textos no literarios en coyuntura con el pensamiento crítico, a la vez que un taller en donde debían poner en ejecución la parte práctica de las preguntas de la encuesta. Analizados los resultados, se obtuvo que los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste presentan dificultades para enfrentar el texto no literario vinculadas con las destrezas de pensamiento crítico que fueron seleccionadas. Como aporte a la investigación, se confeccionó una propuesta metodológica que pretende ser de ayuda para afianzar la lectura de textos no literarios y, a la vez, aprovecharla para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. Presentar modelos a los discentes, como la escala explicativa y la escala argumentativa, los cuales, además de ejercitarlos en la interpretación, en la inferencia y en la argumentación, también les facilitan la escritura. Esta propuesta fue validada, aprovechando que el programa de premedia contempla el texto explicativo y el texto argumentativo como contenidos de la asignatura Español, con estudiantes del Centro Básico General Eugenio Pérez Aspedilla, ubicado en la comunidad de La Palma Darién.

ABSTRACT

The performed work, Reading of not literary textbook as tools which contribute to the development of allusive skills to the critical mind (interpretation, inference and argumentation) in students of the Spanish school of Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, besides of the presentation of basic aspects of a research, it does a historical enumeration of the reading, writing, thought, and the critical thought. Also, it presents a theoretic-analytic outline of the interpretation, inference and the argumentation. As the idea is to intensify such skills in the students of primary and high school into the educational system of Panamá it was necessary to know the intellectual development of the students of the Spanish school, who were applied an investigation on the relation the have with not literary readings in conjunction with the critical thought. At the same time, they participated in a seminar where they had to put into practice such questions of the investigation. When the answers were analyzed, it was known that the students of the Spanish school of Centro Regional Universitario de Panamá Oeste have some difficulty in order to face up no literary textbooks related to the skills of the critical thoughts which were selected. As a support to the research, it was performed a methodological proposal which attempts to be helpful for reinforcing not literary textbook readings, and at the same time to take advantage of them for contributing to the development of the critical thought giving the students some models as the explanatory and argumentative scales, which, besides being practiced in the interpretation, inference, and argumentation, facilitates its writing. This proposal was validated, considering that the high school educational program has both the explanatory and argumentative texts as contents of the Spanish subject with students of the Eugenio Pérez Aspedilla Primary school, located in La Palma, Darién.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigativo, "La lectura de textos no literarios como herramienta que contribuye al desarrollo de las destrezas alusivas al pensamiento crítico", se presenta en cinco capítulos que abarcan aspectos teórico-prácticos en torno al marco conceptual y aspectos diagnósticos y aplicativos sobre la muestra seleccionada, con el fin único de contribuir al proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y, por ende, de la escritura en la Escuela de Español.

El primer capítulo, Aspectos fundamentales de la investigación, contiene la selección del tema, el planteamiento del problema, el objetivo general y los específicos, así como las preguntas de investigación, las delimitaciones geográficas, históricas y cualitativas, la justificación y las limitaciones encontradas durante el desarrollo del trabajo.

En el segundo capítulo, denominado Marco teórico, se tratan aspectos conceptuales propios del ente investigado, a la vez que se presentan ejemplos importantes de la temática desarrollada con su respectivo análisis, lo que permite una mayor comprensión de lo que se está estudiando.

En el tercer capítulo, Procedimiento metodológico, se expone el diseño, el tipo y el esquema de la investigación, además de la hipótesis que guía el estudio y las variables independiente y dependiente con sus

respectivos conceptos y operaciones. También, se presenta la población y la muestra con la que se trabajó, así como los instrumentos utilizados para validar la investigación, su aplicación y el procedimiento empleado.

En el cuarto capítulo, Análisis de los datos, se expone el aspecto estadístico y gráfico, obtenido a través de los instrumentos aplicados a la muestra, con su respectivo análisis.

En el quinto capítulo, Propuesta metodológica, se ofrece un repertorio organizado de actividades para visualizar la lectura como una herramienta que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. En esta parte, también se incluye una ejecutoria en la que se muestra cómo la aplicación de modelos, en este caso la escala explicativa y la escala argumentativa, con la debida orientación y apoyo, aprovechando el currículum puede llevar a los docentes a incluir el trabajo con la lectura y la escritura en su disciplina, a la vez que los estudiantes aprenden a pensar críticamente.

Mediante este trabajo se busca apoyar el proceso de mejoramiento en el que está inmerso el sistema educativo panameño, sobre todo, la herramienta principal, la lectura, instrumento fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Vale recordar que lo propuesto no es un marco de hierro. Ante tiempos tan cambiantes, se esperan mayores enriquecimientos; lo positivo es que sean para bien y de provecho para la educación panameña.

CAPÍTULO I

ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Selección del tema

El tema, la lectura de textos no literarios como herramienta que contribuye al desarrollo de las destrezas alusivas al pensamiento crítico (interpretación, inferencia y argumentación) en estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, fue seleccionado por la problemática que presentan los jóvenes para llevar a cabo estos procesos cuando leen sus textos; también, como una forma de motivar a los docentes para que pongan en práctica tales destrezas, a través de su inclusión al planificar y ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.2. Planteamiento del problema

¿Ejercitan los discentes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste destrezas de pensamiento crítico como interpretación, inferencia y argumentación en la lectura de textos no literarios?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

- Diagnosticar el contacto que tienen los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste con la

lectura y compararlo con el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico que poseen.

1.3.2. Objetivos específicos

- Elaborar un marco teórico sobre aspectos básicos del desarrollo del pensamiento crítico en relación con la lectura de textos no literarios, para destacar la importancia de la lectura como herramienta que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.
- Explicar las destrezas de pensamiento crítico que deben estar presentes en estudiantes universitarios.
- Elaborar un instrumento de evaluación que muestre el contacto que tienen los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste con la lectura.
- Elaborar un instrumento de evaluación que muestre los niveles de desempeño de los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, en cuanto a las destrezas de pensamiento crítico, como la interpretación, la inferencia y la argumentación.
- Comparar los niveles de desempeño en destrezas de pensamiento crítico como la interpretación, la inferencia y la argumentación, que tienen los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, con el uso de la lectura.

- Presentar una propuesta metodológica centrada en el desarrollo de destrezas, como la interpretación, la inferencia y la argumentación, alusivas al pensamiento crítico, a través del ejercicio constante de la lectura.

1.4. Preguntas de la investigación

- ¿Cómo ha evolucionado la lectura a través de la historia?
- ¿Qué es lectura?
- ¿Cuáles son los momentos de aproximación al texto?
- ¿Qué es pensamiento?
- ¿A qué se llama pensamiento crítico?
- ¿Cuáles son las destrezas de pensamiento crítico que se pueden desarrollar a través de la lectura?
- ¿Cómo aprovechar la lectura de un texto no literario para afianzar destrezas de pensamiento crítico como la interpretación, la inferencia y la argumentación?

1.5. Delimitaciones

1.5.1. Delimitación del trabajo

El pensamiento crítico involucra muchos aspectos que van desde las áreas de estudio hasta las competencias. La investigación propuesta se enfocó

en la lectura como herramienta que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, tomando en cuenta, específicamente, tres competencias: la interpretación, la inferencia y la argumentación, las cuales, se considera, deben tenerse muy en cuenta a la hora de practicar la lectura. De este modo, no solo se estará aprendiendo un campo específico, sino que se contribuirá a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de educación superior, de básica general y media.

1.5.2. Delimitación geográfica

Los informantes que participaron en esta investigación, a través de las encuestas y talleres realizados, estudian en la Escuela de Español, en el Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, ubicado en el distrito de La Chorrera, corregimiento de Barrio Colón, urbanización Lomas de Mastranto.

1.5.3. Delimitación histórica

La encuesta y los talleres se aplicaron el 27 de marzo de 2014, en horario nocturno, a los estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto año de la Escuela de Español.

1.5.4. Delimitación cualitativa

Participaron nueve estudiantes de segundo año, siete de tercer año, ocho de cuarto año y nueve de quinto año.

1.6. Justificación

La lectura es un instrumento esencial de trabajo en el contexto educativo. Tiene sus inicios en la escuela primaria y recae, principalmente, en el educador despertar el interés y disfrute de la tarea a través de la motivación, pues este es el punto de partida para la puesta en marcha de otras actividades. De esta manera, el pensamiento crítico se equipara a la lectura.

Al ser la lectura una herramienta de gran uso en todos los niveles de educación, debe estar bien dirigida para lograr hacer un gran aporte en el aprendizaje de los discentes, ya que, entre sus fines, además de contribuir al desarrollo del conocimiento, está favorecer el potencial personal e incentivar la participación en la sociedad. Al respecto, Juan Antonio Millán (2008, p. 70) sostiene que "la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información".

Tales fines solo serán posibles cuando el estudiante, y sobre todo el de nivel superior, al enfrentarse al texto, lea y piense críticamente. Pero la realidad parece ser otra: la actividad lectora se destina exclusivamente al nivel global y lineal y se descuida el nivel funcional. Ante esto, se consideró necesario realizar una investigación que arrojara datos que permitieran conocer el uso y dominio que poseen los estudiantes de la Escuela de Español, del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, en cuanto a la lectura, y compararlo con las destrezas de pensamiento crítico que poseen (interpretación, inferencia,

argumentación), teniendo en cuenta que, por su posición, tendrán en sus manos la tarea educativa del país. Si están en condiciones ventajosas en las destrezas de pensamiento crítico, mencionadas anteriormente, hay grandes posibilidades de que los estudiantes de primaria, premedia y media se vean beneficiados.

La investigación ha permitido tener una visión del estado en que se encuentran los estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO, en la relación lectura-destrezas de pensamiento crítico, y enfocar la metodología hacia el desarrollo de tan importante binomio. Allí radica la innovación del proyecto: en presentar una propuesta metodológica cuyo eje motor lo constituyen talleres que estimulan el desarrollo de la interpretación, la inferencia y la argumentación, destrezas relacionadas con el pensamiento crítico y el ejercicio constante de la lectura. Esto no representa un marco de hierro, pero sí un modelo para imitar y reestructurar de acuerdo con el contexto educativo, con énfasis en las ventajas que ofrece la lectura como herramienta para el desarrollo de destrezas de orden superior.

1.7. Limitaciones

Las limitaciones del trabajo se reducen a la revisión de la literatura, puesto que fueron pocos los libros encontrados que abordaran, de modo directo, la temática en investigación. Por esta razón, debió recurrirse a la Internet, donde la información es mostrada en forma más amplia y profunda.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Un poco de historia

Abordar la temática en estudio exige conocer un poco de su evolución en el tiempo. La lectura es un fenómeno que tiene su propia historia y, si se trata de demostrar su utilidad como herramienta que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, no se puede ignorar su interesante proceso en el devenir de la humanidad.

2.1.1. La cultura oral

El ser humano siempre ha sentido la necesidad de expresar sus sentimientos y pensamientos, aun cuando no había desarrollado el aparato de la voz. Prueba de ello son las pinturas y objetos encontrados en diferentes partes del mundo, que datan de miles de años. Esas formas de expresión forman parte de lo que hoy se llama lenguaje no verbal, y resultan válidas en todo acto de comunicación, pues el mensaje podía ser comprendido en el contexto en el que se daba.

Una vez alcanzado el completo desarrollo de las cuerdas vocales, el hombre se sirvió de ellas para referirse a objetos no presentes y para expresar sus diversos estados internos. Podía transmitir sus pensamientos y sentimientos a quienes lo rodeaban o encontraba en su camino.

Fernando Avendaño distingue entre oralidad primaria y oralidad secundaria. La primera desconoce la escritura; la segunda depende de ella. En

la cultura oral primaria, la naturaleza y la religión tenían un papel preponderante, producto, quizá, de la búsqueda de explicaciones a los fenómenos que tenían ante ellos.

Este autor manifiesta que la cultura oral primaria:

Solo cuenta con la memoria de largo plazo para almacenar y comunicar las informaciones dignas de pervivir y de ser legadas a las generaciones posteriores. Por eso, lo que se sabe debe ser repetido una y otra vez para no olvidarlo. De ahí que el pensamiento está unido a la comunicación: se necesita un auditorio (Avendaño, 2005, p 22).

Con la transmisión de los legados culturales por vía oral, el pensamiento pasó a otras personas; se puede decir que hubo un toque apenas social si se ve en el sentido de que, en muchos pueblos, tal privilegio recaía en el sacerdote, a quien correspondía transmitir a otro la sapiencia ancestral: "[...] para los pueblos orales las palabras tienen eficacia mágica, pues los nombres transfieren poder sobre las cosas que nombran" (Ong, 1987, en Avendaño, 2005, p. 24).

A pesar del carácter mítico de las actuaciones de muchas de estas culturas, no se puede negar el alto grado de sabiduría que poseían, y al no contar con un soporte que permitiera a sus generaciones repasar los conocimientos, no les quedaba más que practicar para no olvidar.

Evidentemente, la cultura oral no lograba cubrir todas las funciones de la comunicación y fue cuando se hizo necesario la llegada de la escritura para traspasar fronteras: "[...] la escritura ha transformado la relación de los

individuos y de la colectividad alfabetizada con el conocimiento" (Wells, 1986, en Camps, 1990, p. 10).

Esta transformación fue lenta y cerrada, pero permitió el despertar y progreso de los pueblos en campos que antes eran privilegio de unos pocos. A la vez, hubo un avance en la interacción directa con el conocimiento y ya no se dependía de otro para saber o enterarse de lo que sucedía en los pueblos, la alfabetización continuaba su camino para llegar a la mayoría sin distinción: "Cada una de estas comunidades comparte, en esa relación con lo escrito, un mismo conjunto de competencias, usos, códigos e intereses" (Cavallo, en Bonfil et al., 1997, p. 2).

2.1.2. La escritura cuneiforme

Hacia el segundo milenio a. C., la escritura en Mesopotamia pasó de mostrar objetos a signos en forma de cuñas que representaban sonidos. Los sumerios y los babilonios utilizaban tablas de arcilla sobre las que escribían cuando estaban húmedas. Como se secaban inmediatamente, debían escribir con rapidez. Por la forma de las cuñas, realizadas en diversas posiciones, esta escritura se denominó cuneiforme.

En Mesopotamia, la lectura y la escritura cuneiforme estaban reservadas a unos pocos. El conocimiento religioso, literario y científico recaía en los escribas. Al poseer tal poder, gozaban de una posición privilegiada en la sociedad que les tocó vivir y para ellos fueron creadas escuelas que velaban por

la conservación de las instituciones y creencias del pueblo, a través de la enseñanza de la escritura cuneiforme: "Saber escribir y leer era ya entonces un poder, y también un privilegio" (Jean, 1998, p. 21).

2.1.3. Los jeroglíficos

Los juncos del delta del río Nilo proporcionaron la materia prima a los egipcios para estampar su sistema de escritura. Los rollos de papiros contenían textos hechos a partir de jeroglíficos, un sistema de escritura desarrollado con base en dibujos estilizados de figuras humanas, pájaros, plantas, flores y otros tipos de animales.

En la sociedad egipcia, leer y escribir los jeroglíficos significaba tener un alto estatus social. Los escribas, en la escala social, se ubicaban después de los faraones y sus familiares. La importancia dada a tal tarea se ilustra en el *Himno en alabanza del conocimiento*, colección de instrucciones dadas por un alto funcionario a su hijo Pepi: "[...] puedes evitar el trabajo pesado de todas clases y ser un magistrado de alto renombre" (Moorhouse, 1982, p. 263).

Con este medio de escritura y celosamente guardados en vasijas o en cajas de madera los egipcios dejaron muestras de su saber en medicina, arquitectura, matemáticas y literatura, arte en el que trabajaron diversos géneros.

Es importante mencionar que fueron ellos los que iniciaron la utilización de ilustraciones en los textos, como ornamento o aclaración y, aunque su

sistema de escritura no fue nada fácil de descifrar, sentaron la importancia que el ser humano de aquellos tiempos concedía al conocimiento, por lo que se hizo necesario dejarlo plasmado, y para ello se valieron del papiro.

2.1.4. El pergamino

Los griegos también utilizaron el papiro, pero presentaba serias dificultades a la hora de leer, de estudiar los textos. Entre sus desventajas estaban:

- Fragilidad
- Cansancio al leer por el hecho de desenrollar y enrollar lo leído
- Precisión para enrollarlo
- Deterioro del material al leerlo

Debido a estas razones, fue reemplazado por el pergamino, el cual era fabricado con pieles de diversos animales, como carneros, cabras, cerdos o camellos; aunque los más apreciados se extraían de piel adobada de ternero o de becerro.

El pergamino se convirtió en el soporte textual de los griegos, quienes, por sus relaciones comerciales con los fenicios, adaptaron su escritura y crearon el primer alfabeto occidental:

Hasta los propios griegos, que generalmente rechazaban todo lo que no nacía en sus ciudades, ya habían adoptado la escritura de Biblos como práctica corriente en sus transacciones comerciales. Como eran

especialistas en apropiarse de todo cuanto pudiera ser novedad, ya habían bautizado la invención de Biblos con un nombre griego: alfabeto (Coelho, 2007, p. 17).

Al respecto, Paulo Coelho también hace referencia a este hecho en su obra *La quinta montaña*:

Son los griegos quienes empiezan a registrar sistemáticamente todos los sonidos, inclusive las vocales (utilizando para ello letras fenicias con valor de consonante) y forman así el alfabeto, en el sentido estricto de la palabra. Los alfabetos más difundidos en el mundo, y en especial el latino y el cirílico, derivan del alfabeto griego (Ducrot et al., 1997, p. 230).

El alfabeto griego resultaba fácil de aprender y de escribir, por lo que tal arte estuvo a disposición de cualquier persona. El hecho de saber leer y escribir ponía al alcance de un ciudadano griego libre un cargo público.

En Grecia, la enseñanza de la lectura y la escritura estaba a cargo de un gramatistés. Para tal aprendizaje se recurría a memorizar el abecedario y, luego, a leer sílabas, palabras y frases en voz alta, tal como se aprende en muchas escuelas de hoy.

Si bien, fue en Grecia donde el libro alcanzó un sentido de importancia, no estaba al alcance de todos. Solo los propios autores, aedos y las clases poderosas tenían acceso a ellos, quizá, por el copiado a mano, lento y costoso. Los que estaban cerca de los libros practicaban una lectura como "reconocimiento" y "recorrido"; los que no, debían conformarse con una lectura como "distribución". Al respecto, Avendaño expone:

[...] tener presente la evolución del concepto de "lectura" en la Grecia antigua: de una lectura como "distribución de un texto" realizada por los pocos que leen a los muchos que no lo hacen, se pasa, cuando la lectura se difunde, a la concepción de ésta como "reconocimiento" directo de las letras en un rollo, hasta la idea de "recorrido" atento del texto para sondearlo, examinarlo (Avendaño, 2005, p. 34).

Con el relieve dado al libro por parte de los griegos, las informaciones dejaron de ser un secreto y, ya fuera por "distribución" o "recorrido", se tenía acceso a los conocimientos filosóficos, literarios, técnicos y científicos, que de otro modo no hubiesen llegado hasta hoy.

Hacia el siglo V a. C., los griegos, sobre todo los atenienses, practicaban una lectura silenciosa. Se debe resaltar que si entre ese grupo de Atenas tal práctica era apenas conocida por los que leían, en Esparta las probabilidades de ser conocida y practicada era menor, pues la enseñanza de las letras se limitaba a lo "estrictamente necesario".

Bernard Knox, en su artículo «Silent Reading in Antiquity» (1968), expone dos textos que demuestran la práctica de la lectura silenciosa de los pocos griegos que lo hacían, entre ellos los poetas dramáticos: Un pasaje del Hipólito, de Eurípides (428 a. C.), y uno de Los caballeros, de Aristóteles (424 a. C.). A continuación, se transcribirá lo que el autor recoge y opina de este pasaje:

Se trataba de la lectura de un oráculo escrito, que Nicias logró robarle a Paflagón: «Déjame para que lo lea», le dice Demóstenes a Nicias, quien le escanciaba una primera copa de vino y le pregunta: «¿Qué dice el oráculo?» A lo que Demóstenes, absorto en su lectura, le replica: «¡Lléname otra copa!» «¿De veras dice que

te llene otra copa?», le pregunta entonces Nicias, creyendo que se trataba de una lectura en voz alta hecha por Demóstenes. Esa broma se repite y se amplía en los versos siguientes, hasta que Demóstenes le revela a Nicias: «Aquí dentro se dice cómo va a parecer el propio Paflagón». Le ofrece luego un resumen del oráculo. No lo lee: lo ha hecho ya, en silencio. Ese pasaje nos presenta a un lector que tenía la costumbre de leer para sus adentros (y que hasta sabía hacerlo y pedir de beber al mismo tiempo...) junto a un oyente que no parecía acostumbrado a esa práctica sino que toma las palabras pronunciadas por el lector por palabras leídas, cuando en realidad no lo eran (Bonfil, 1997, p. 4).

Según Knox, algunos poetas daban por conocida tal práctica de la lectura silenciosa por parte del público. En la realidad, pocos la conocían y, si era así, la practicaban poco por la ausencia de pausas, pues el que leía en silencio lo hacía de modo rápido: "los griegos parecen haber sabido leer en silencio, aun conservando la *scriptio continua*" (Bonfil, 1997, p. 5).

Cuando se habla de la *scriptio continua*, se hace referencia a la escritura continuada, que no separaba las palabras y no mostraba las pausas, lo que dificultaba captar su sentido. Esta forma de escritura dominaba en Grecia y también llegó a Roma.

2.1.5. El código de pergamino

En la Roma de los primeros siglos, la sapiencia ancestral estuvo compilada en los *linthei* (libros de tela de lino) y en las *tabulae lignarias*, lo cual demuestra lo reducido de la escritura y del conocimiento, cercanos solo a los sacerdotes y a los grupos gentilicios. Precisamente, era esta élite la que custodiaba el saber, hasta entonces adquirido por Roma en el orden sacramental, jurídico y analítico de los acontecimientos.

En esos primeros estadios, la escritura y la lectura no estaban separadas de la literatura y de la clase romana dominante; por ende, se ceñían a las exigencias concretas de la vida social. Lo que estaba al alcance del pequeño grupo de privilegiados se reducía a prosa oratoria, *mortuorum laudationes*, informes de magistratura y memorias de la ciudad.

Por estos tiempos no se podía hablar de una escritura condensada en verdaderos libros y de una lectura ejercitada a cabalidad, pero se leía y había quienes la consideraban importante y le daban una funcionalidad.

Catón el Censor (234–149 a.C.) leía sus oraciones en tablillas; y él mismo compuso y escribió: «en gruesos caracteres» —con el objeto de hacerla más clara para la lectura— una «historia de Roma» para que cuando su hijo aprendiera las primeras nociones de la lectura y la escritura pudiera aprovechar la experiencia del pasado (Cavallo, citado por Bonfil, 1997, p. 6).

Llegados los últimos años del siglo III y los inicios del I a. C., Roma tomó todo lo bueno de los pueblos conquistados y lo adaptó a la forma latina. De los

griegos acogió su escritura y la enriqueció; surgió el alfabeto latino con la presencia de las vocales. Unido al alfabeto, Roma hizo un gran aporte en el movimiento de la cultura escrita.

Se dio el nacimiento de una literatura latina con el modelo griego, y unida a ella la imitación del libro heleno, producto quizá de la llegada a Roma de bibliotecas griegas completas; herencias del espíritu guerrero que caracterizaba a los romanos.

El ejemplo griego, en cuanto a libro se refiere, abrió paso a la necesidad de organización y con ella la fusión texto libro. Se visualizó su funcionalidad. En los siglos II y III d. C., se presentaron modalidades y situaciones de lectura teniendo en cuenta que: "«leer un libro» significaba normalmente «leer un rollo»" (Cavallo, citado por Bonfil, 1997, p. 7). Las modalidades de lectura estaban relacionadas, sobre todo, con posiciones, movimientos, gestos y miradas respecto al rollo y el lector. Las situaciones de lectura se enfocaban en lector-libro, lector-libro-auditorio, maestro-libro- escuela, orador-discurso-declamación y, en diversas ocasiones, siempre que fuera posible: "La lectura, en definitiva, al igual que en los tiempos actuales, parece haber sido una operación muy libre, no sólo en las situaciones sino también en la fisiología" (Cavallo, citado por Bonfil, 1997, p. 7).

En Roma, la lectura en voz alta era común, y se alternaba la escritura literaria y la lectura debido a las prácticas de las composiciones poéticas entre varias voces, lo que explica la prevalencia de la retórica y la lectura expresiva: "El hecho de leer en profundidad a un autor complejo significaba no detenerse

en la «piel», sino llegar hasta la «sangre» y la «médula» de la expresión verbal" (Cavallo, citado por Bonfil, 1997, p. 8) Esta expresión connota la importancia de la voz y los movimientos del que lee ante el texto con el que se encuentra, pues para esa época ya se distinguía el efecto sonoro de la lectura según el momento y la tipología textual.

La lectura tuvo un lugar significativo entre los romanos; practicaron la reflexiva individual y silenciosa y la recreativa. Con la lectura silenciosa tuvo lugar la visión global del texto; con la recreativa, el movimiento de textos escritos, el comercio del libro. Este cambió de formato; se convirtió en un conjunto de cuadernos formados al doblar uno o más pliegos por el centro y cosidos unos con otros. Esto se conoció como un códice y es considerado el antecedente directo del actual libro.

Entre las ventajas que presentaba el uso del códice están:

- Larga duración
- Fácil de almacenar
- Fácil de transportar
- Mayor capacidad de escritura
- Barato
- Rapidez y precisión en la localización de un texto concreto

El códice tuvo mucha aceptación como libro de registro y escolar por juristas y cristianos.

Leer y escribir en Roma no solo representó sapiencia, sino también auge económico. No en vano se desarrollaron bibliotecas públicas y bibliotecas

privadas y librerías editoriales, lo cual denota el contacto e importancia dada a la lectura por parte de los romanos.

Cabe recalcar que, aunque la lectura silenciosa y en voz baja eran poco frecuentes entre los romanos, se practicaban con textos como las cartas, documentos y mensajes, incluso textos literarios:

Cuando Apuleyo, en la introducción de su novela, dice que quería acariciar la oreja de sus lectores, le pido susurro, destina sus *Metamorfosis* a ese público para que hagan una lectura individual, en voz baja. En efecto, en voz baja o silenciosa, debía ser la lectura no sólo de la narrativa, sino más en general de la literatura de entretenimiento, que era menos adecuada para realizar en voz alta y en público (Cavallo, citado por Bonfil, 1997, p. 10).

2.1.6. Los juglares y trovadores

El sistema social denominado feudalismo, que caracterizó a la Alta Edad Media, relegó la lectura y la escritura a los monasterios, cortes y burocracias. El lector de ese tiempo heredó de la Antigüedad una tradición de lectura inmersa en los estudios gramaticales (*grammaticae officia*): *lectio*, *emendatio*, *enarratio* y *iudicium*. De esta manera, solo monjes y unos pocos privilegiados leían y escribían: "El estímulo para la lectura pasaba a ser entonces la salvación del alma, y este poderoso aliciente se reflejaba en los textos que se leían" (Parkes, citado por Bonfil, 1997, p. 11).

Visto desde esta perspectiva, solo los monjes eran salvos, pues el pueblo desconocía este arte. Era a través de juglares y trovadores como se mantenía informado.

Los conocimientos legados por la Antigüedad clásica se custodiaban en los monasterios, y con ello la escritura era actividad netamente religiosa, lo cual implicó la extinción del comercio del libro, aparte de que copiar uno significaba un gran desgaste físico, pero aún así se reproducían los manuscritos de los grandes clásicos de ese tiempo.

Con el crecimiento y desarrollo de las ciudades, surge la burguesía, nueva clase social que tendría influencia política junto al rey. Como se hacía necesario tener fuerza humana preparada para hacer frente a las nuevas funciones, de esta esfera salieron intelectuales y universidades, nuevos centros de poder contra los monasterios. Nuevamente, el libro adquirió poder con otra dimensión, y funcionalidad: se convirtió en herramienta de transmisión de ideas nuevas en ciencias, derecho y literatura.

En el siglo VI, la lectura silenciosa había cobrado auge como herramienta de comprensión, pues involucraba la forma individual, interiorizada y realizada con anterioridad. La lectura en voz alta no desapareció del todo; fue destinada a uso exclusivo de la liturgia, sin olvidar las reglas establecidas por San Isidoro para quienes se ocupasen de leer en la iglesia, en consonancia con la educación religiosa y previa a su introducción en ella:

El mismo prefería la lectura en silencio, que permitía una mejor comprensión del texto, porque

(afirmaba) el lector aprende más cuando no escucha su voz. De este modo se podía leer sin esfuerzo físico, y al reflexionar sobre las cosas que se habían leído, éstas se caían de la memoria con menos facilidad (Parkes, citado por Bonfil, 1997, p. 12).

Se ve como el propio San Isidoro confiere a la lectura silenciosa la capacidad de una mayor concentración, libre de ruidos y cansancios que fueran un obstáculo para centrarse en los significados de las expresiones y con esto su fijación en el intelecto del lector.

2.1.7. El papel y la imprenta

En la Edad Media como unos pocos tenían al alcance uno o pocos libros, leían hasta el cansancio, llegando a memorizar los textos.

Los chinos poseían un gran secreto que salió a la luz a través de prisioneros de guerra: la técnica de la fabricación del papel. Fueron los árabes quienes, aprovechando este conocimiento, lo divulgaron en Occidente durante el siglo XII, y se expandió al resto de Europa en los siglos XIII y XIV.

En el siglo XV, el papel se encontraba en grandes cantidades y facilitó la tarea de la impresión, pues resultaba más resistente y barato, en oposición al papiro, que era frágil, y al pergamino, que salía caro. Con este adelanto, la producción de libros a grandes escalas no se hizo esperar y con ello el impulso de la cultura al alcance de todo particular.

En el siglo XVIII, la técnica de la impresión mejoró, la lectura se diversificó y cambió la manera de leer de las personas. A partir de 1800, con la imprenta, abundaron textos variados: libros, revistas y periódicos, por lo que la lectura se hizo más superficial y extensiva.

La era del maquinismo entró en vigor a partir del siglo XIX. Esto significó una mayor producción de textos y la universalización de la educación y la cultura:

En este momento de la industrialización de la imprenta se consolidan también dos fenómenos que habían nacido en la época anterior y dan lugar a dos de los productos más característicos de la cultura impresa. Se trata, por una parte, de la prensa periódica y por otra, de las enciclopedias y los diccionarios. La primera desplazó al libro como primer objeto de lectura en el siglo XIX y sigue constituyendo en la actualidad uno de los vehículos de comunicación e influencia social más poderosos, con una gran capacidad para conformar las mentalidades colectivas (Macia, 2000, p. 242).

Sin lugar a dudas, la imprenta fue el primer avance tecnológico que contribuyó a la masificación de los lectores. Ya no se dependía completamente de otro para leer; muchos lo hacían por sí mismos y aislados. Esto dio como resultado que la conciencia y la interpretación adquirieran cierta independencia, lo que a su vez ocasionó un grado de fiscalización, pues quienes ostentaban el poder – Iglesia y Monarquía – veían en la palabra una amenaza para preservar sus privilegios: “La política de la información no es como puede creerse una

innovación de la contemporaneidad para restringir o promover el flujo de información” (Ruíz, 2010 [En la imprenta de oscar.blogspot.com])

Ambas instituciones, Iglesia y Monarquía, visualizaron el poder de la palabra escrita y lo que podía hacer en la mente del ser humano. Se dieron cuenta de que el hombre bien informado es capaz de llegar a desarrollar su pensamiento, de modo tal que razona y posee la base para criticar, un *homo sapiens* así es difícil de manipular, tiene suficiente intelecto para mover masas y capacidad para colocar el discurso y la verdad a su favor

La lengua no es un simple medio de comunicación (*Verständigungsmittel*), sino la expresión del espíritu y la concepción del mundo de los sujetos hablantes: la vida en sociedad es el auxiliar necesario para su desarrollo, pero en modo alguno el objeto hacia el cual tiende (*Über den Dualis*, 1827, p. 23, citado por Ducrot et al. 1997, p. 381)

2.1.8. El ordenador

Llegar al ordenador, tal como se le conoce hoy, implicó un largo proceso que tiene en el ábaco el primer precedente. Luego vendrían las máquinas de calcular, de Pascal, Leibnitz y Charles Babbage, hasta John Von Neuman, quien estableció las bases del funcionamiento teórico de las computadoras actuales. Son muchas las innovaciones que a partir de ese momento se le han hecho a la computadora y han influido en la utilidad y servicio que brinda al mundo actual.

Frente a esta realidad, la educación no escapa de la avalancha informativa que ofrece este medio a través de los diversos soportes por los cuales puede ser presentado un texto. Además la forma de apropiarse de una lectura cambia y aparecen nuevos lectores y escritores. Es la era digital:

Tomemos como ejemplo la última edición del Quijote, [...] que fue un acontecimiento literario en España. El libro se compone de tres partes: el texto mismo, un aparato crítico y un CD ROM. Es claro que las tres partes se dirigen a modos de lectura muy diversos (Chartier, 1998, en www.lanacion.com).

La cultura y el conocimiento tienen ahora otra cuna: CD- ROM, IRC, Internet, web, librerías virtuales, hipertextos, formatos manejados por un gran número de adolescentes. La existencia de estos soportes modifica hábitos de lectura, no los elimina, pues siempre habrá que leer. El desconocimiento de estos ingenios electrónicos puede hacer caer a las nuevas generaciones y a sus predecesores en analfabetismo informático, pero la incapacidad para utilizar la lectura los puede hacer caer en analfabetismo funcional:

El pensamiento dirige al hombre hacia el conocimiento. Puede ver, oír, leer y aprender lo que desee y tanto cuanto desee; nunca sabrá nada de ello, excepto por aquello sobre lo cual haya reflexionado; sobre aquello que por haberlo pensado lo ha hecho propiedad de su propia mente (Pestalozzi <<http://www.criticalthinking.org>>).

Los ordenadores han sido creados como una herramienta más para facilitar el trabajo del ser humano. En el caso de la escritura en pantalla, son muchas las ventajas que ofrece, desde el ahorro de papel hasta la confortabilidad, si se tiene en cuenta el desgaste que proporciona el manuscrito. La lectura en pantalla también tiene ventajas: el acceso y rapidez en la obtención de la información, así como la actualización permanente.

La gran cantidad de información que ofrece Internet hace obligatoria la realización de una lectura con alto nivel de capacidad crítica. No se trata de extraer lo primero que se presenta; es necesario analizar la información, evaluar las fuentes y poner en acción todo un ejercicio de argumentación, para lo cual hay que estar preparado.

2.2. La lectura

La palabra leer viene del latín *legere* que también dio lugar a voces como lección, lectura, lector y lectorado. Se convirtió en leer debido a que es muy común la pérdida de la e final de los verbos infinitivos latinos; así *legere*= *leger*. Por otro lado, está la tendencia de las consonantes oclusivas latinas, como la g, que al estar en medio de vocales, a veces pasan a ser fricativas o desaparecen, así *leger*= leer.

Al hablar de leer es necesario preguntarse cuándo se está listo para ello. La revista *ellas* presentó un artículo elaborado por Lizzie Brostella, psicóloga

clínica y psicoterapeuta, quien al exponer su visión sobre la educación por competencias señala

En el desarrollo madurativo, el cerebro tiene una programación a la que se ajusta cual reloj de precisión. Siguiendo esta maduración, el cerebro está listo para leer (en su proceso más complejo propiamente dicho), aproximadamente a los 6 años y para escribir un año después (ellas *Enseñar habilidades de pensamiento* [Pan] 6 6 2014)

Ella sostiene que sabe de la existencia de diversas opiniones al respecto, pero recomienda a los padres incentivar a sus hijos para que lean, pues considera que ayuda a potenciar habilidades de pensamiento. Que no se deben trabajar exclusivamente habilidades de memoria, pues se afecta el desarrollo del pensamiento crítico.

El legado de caracteres geométricos y abstractos, un sistema de escritura con base en dibujos, un alfabeto fenicio, uno griego y uno latino son testigos de que en la Antigüedad se leía, ya fuera con un fin o por una necesidad, pero no se puede negar un acercamiento serio al proceso lector. Tal herencia continuó y persiste en la actualidad, pese a que los medios o soportes hayan cambiado.

La alta Edad Media heredó de la Antigüedad una tradición de lectura que abarcaba las cuatro funciones de los estudios gramaticales (*grammaticae officia*): *lectio*, *emendatio*, *enarratio* y *iudicium*. La *lectio* era el proceso por el cual el lector tenía que descifrar el texto (*discretio*) identificando sus elementos-letras, sílabas, palabras y oraciones- para poder leerlo en voz alta (*pronuntiatio*) de acuerdo con la acentuación que exigía el sentido. La *emendatio*- un proceso que surge como consecuencia de la transmisión de manuscritos-

requería que el lector (o su maestro) corrigiera el texto sobre la copia, por lo que a veces sentía la tentación de <mejorarlo>. La enarratio consistía en identificar(o comentar) las características del vocabulario, la forma retórica y literaria, y sobre todo, en interpretar el contenido del texto (explanatio). El iudicium era el proceso consistente en valorar las cualidades estéticas o las virtudes morales o filosóficas del texto (benedictorum conprobatio) (Parkes <<http://www.lander.es>>)

No solo ha cambiado el soporte en que se muestra el texto y se lee; también, la función de la lectura y, más aún, esta se ha multiplicado. El vaticinio de que con los adelantos tecnológicos la lectura desaparecerá, no se cumplirá, pues siempre habrá quien escriba y, a su vez, necesitará de alguien que lea. En este sentido, Robert Pattison sostiene: “La literacy de la época de los faraones en adelante no ha padecido estragos, sino solamente cambios y podemos presuponer que seguirá cambiando sin desaparecer” (Petrucci, citado por Bonfil, 1997, p. 13)

Aunque la lectura está lejos de ser eliminada de la faz de la Tierra, pues ahora es parte de la llamada alfabetización que se pregona en el mundo, sí cuenta con grandes barreras que, aún, en tiempos “modernos”, no desaparecen: la política, la ideología religiosa y el bajo nivel económico en el que se encuentran inmersos muchos países, situaciones que hacen imposible que esta actividad llegue a todos sin distinción.

Cuando se habla de la barrera política, se trata de aquellos países cuyos regímenes no permiten o no acogen la educación de las masas. La barrera ideológico-religiosa se refiere a aquellos países extremistas que se escudan en

la religión para no permitir el desarrollo cultural de la mujer, a la cual solo ven como una máquina de producción. El bajo nivel económico como barrera hace referencia a aquellos sectores marginados cuyos recursos son tan escasos que se les imposibilita hasta aprender a leer.

Una forma como la UNESCO estudia el grado de lectura de la población mundial es observando y midiendo fenómenos como número de analfabetos, producción, venta y compra de libros y de la prensa y préstamos de libros en bibliotecas públicas. Estos fenómenos son estudiados por áreas y ofrecen análisis interesantes, pero en términos generales siempre prevalecen los países más fuertes económicamente:

[...] la mayor producción y la más difundida circulación de libros y de periódicos se sitúan en los países más alfabetizados y los más poderosos económicamente; y, en particular, en algunos países europeos con una tradición cultural antigua. Las áreas en las que la circulación de textos escritos es menor o ínfima con aquellos no sólo débiles económicamente, sino también donde la presión demográfica es más fuerte y se mantiene a la mujer al margen del proceso educacional" (Petrucci, citado por Bonfil, 1997, p. 14).

En los últimos años, también se han realizado pruebas que permiten medir la capacidad de lectura de los estudiantes. Una de ellas se llevó a cabo en 2009, entre los estudiantes de países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): la famosa prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes). Ese año, al

igual que en el 2000, el énfasis estuvo en lectura y se aplicó a estudiantes de 15 años de 75 países, entre estos ocho de Latinoamérica Chile, Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina, Panamá y Perú. La prueba centró las preguntas, en relación con los textos presentados, en tres pilares: información, reflexión e interpretación.

Los resultados fueron similares a los realizados años anteriores por la UNESCO. Los países con mayor auge económico, alfabetización y tradición cultural salieron bien librados, sus estudiantes demostraron que estaban preparados.

PISA no es la única prueba internacional que toma en cuenta la lectura, también está PIRLS (Estudio del Progreso en Alfabetización y Lectura Internacional). Lo valioso de estas pruebas está en que los países que se atreven a participar pueden observar sus niveles de desempeño, evaluar cuánto han avanzado, analizar y discutir institucionalmente los resultados y tomar las medidas pertinentes.

Darse cuenta de que se tiene un problema de lectura serio en los estudiantes en Panamá y aceptarlo es realmente importante. "La manera de despegar es sintiendo que estás quedándote atrás" (Oppenheimer, 2010, p. 14). Ojalá los resultados obtenidos por el país en PISA 2009 motiven a las autoridades educativas, a las universidades, a los docentes, padres de familia y estudiantes a trabajar más para obtener mejores resultados en el 2018, cuando nuevamente PISA se enfocará en la lectura. Solo así se sabrá cuánto se ha avanzado.

A continuación, un cuadro que muestra los resultados de la prueba PISA 2009 en los países participantes. Permite hacer comparaciones y sacar conclusiones en estrecha coyuntura con lo que presenta Andrés Oppenheimer en su obra *¡Basta de historias!*

Cuadro I: RESULTADOS DE LA PRUEBA PISA 2009

| | Total de la escala lectora | Subescalas en Lectura | | | | | Escala en Matemáticas | Escala en Ciencias |
|---------------------|----------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------|------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|
| | | Acceso y recuperación | Integración e Interpretación | Reflexión y Evaluación | Textos continuos | Textos discontinuos | | |
| Promedio OECD | 493 | 485 | 483 | 494 | 494 | 493 | 496 | 501 |
| Shanghaí China | 516 | 549 | 533 | 537 | 561 | 539 | 600 | 575 |
| Corea | 539 | 542 | 541 | 542 | 538 | 542 | 546 | 538 |
| Finlandia | 536 | 532 | 538 | 536 | 535 | 535 | 541 | 554 |
| Hong Kong-China | 533 | 530 | 530 | 540 | 538 | 522 | 555 | 549 |
| Singapur | 526 | 526 | 525 | 529 | 522 | 539 | 562 | 542 |
| Canadá | 524 | 517 | 527 | 535 | 524 | 527 | 527 | 529 |
| Nueva Zelanda | 521 | 521 | 517 | 531 | 518 | 532 | 519 | 532 |
| Japón | 520 | 530 | 520 | 521 | 520 | 518 | 529 | 539 |
| Australia | 515 | 513 | 513 | 523 | 513 | 524 | 514 | 527 |
| Holanda | 508 | 519 | 504 | 510 | 506 | 511 | 526 | 522 |
| Belgia | 506 | 513 | 504 | 505 | 504 | 511 | 515 | 507 |
| Noruega | 503 | 512 | 502 | 505 | 505 | 498 | 498 | 500 |
| Estonia | 501 | 503 | 500 | 503 | 497 | 512 | 512 | 524 |
| Suiza | 501 | 505 | 502 | 497 | 498 | 505 | 514 | 517 |
| Polonia | 500 | 500 | 503 | 498 | 502 | 496 | 495 | 505 |
| India | 500 | 500 | 503 | 496 | 501 | 499 | 507 | 496 |
| Estados Unidos | 500 | 492 | 495 | 512 | 500 | 503 | 487 | 502 |
| Liechtenstein | 499 | 500 | 498 | 498 | 495 | 506 | 536 | 520 |
| Suecia | 497 | 505 | 494 | 502 | 499 | 498 | 494 | 495 |
| Alemania | 497 | 501 | 501 | 491 | 496 | 497 | 513 | 520 |
| Irlanda | 496 | 498 | 494 | 502 | 497 | 496 | 516 | 505 |
| Francia | 496 | 492 | 497 | 495 | 492 | 498 | 497 | 498 |
| China-Taipei | 495 | 496 | 496 | 493 | 496 | 500 | 543 | 520 |
| Dinamarca | 495 | 502 | 492 | 493 | 496 | 493 | 501 | 499 |
| Reino Unido | 494 | 491 | 491 | 501 | 492 | 506 | 492 | 511 |
| Hungría | 494 | 501 | 496 | 489 | 497 | 487 | 490 | 503 |
| Portugal | 489 | 487 | 487 | 496 | 492 | 488 | 487 | 493 |
| Malasia-China | 488 | 498 | 488 | 483 | 488 | 483 | 525 | 511 |
| Italia | 486 | 482 | 480 | 483 | 483 | 476 | 483 | 489 |
| Letonia | 484 | 478 | 484 | 492 | 483 | 487 | 472 | 494 |
| Eslovenia | 483 | 489 | 489 | 476 | 483 | 476 | 501 | 512 |
| Grecia | 483 | 489 | 484 | 489 | 482 | 472 | 486 | 479 |
| España | 481 | 480 | 483 | 483 | 484 | 473 | 483 | 485 |
| República Checa | 478 | 479 | 488 | 462 | 479 | 474 | 493 | 500 |
| República Eslovaca | 477 | 491 | 481 | 466 | 479 | 473 | 492 | 490 |
| Croacia | 476 | 492 | 472 | 471 | 478 | 472 | 480 | 486 |
| Israel | 473 | 472 | 472 | 483 | 472 | 465 | 447 | 455 |
| Luxemburgo | 472 | 471 | 475 | 471 | 471 | 472 | 489 | 484 |
| Austria | 470 | 477 | 471 | 463 | 470 | 472 | 496 | 494 |
| Lituania | 468 | 476 | 469 | 463 | 470 | 462 | 472 | 491 |
| Turquía | 464 | 467 | 459 | 473 | 466 | 463 | 470 | 454 |
| Dubai (EAU)* | 459 | 455 | 457 | 466 | 461 | 460 | 453 | 466 |
| Federación de Rusia | 459 | 469 | 467 | 441 | 463 | 452 | 488 | 478 |
| Chile | 449 | 444 | 452 | 452 | 451 | 444 | 421 | 446 |
| Serbia | 442 | 439 | 435 | 430 | 431 | 438 | 447 | 443 |
| Bulgaria | 439 | 430 | 436 | 433 | 433 | 433 | 425 | 432 |
| Hongría | 427 | 424 | 423 | 436 | 426 | 421 | 427 | 437 |
| México | 427 | 413 | 418 | 422 | 426 | 423 | 419 | 416 |
| Rumanía | 424 | 423 | 425 | 426 | 423 | 424 | 422 | 428 |
| Eslovenia | 421 | 431 | 416 | 420 | 421 | 423 | 419 | 425 |
| Trinidad y Tobago | 416 | 413 | 419 | 413 | 418 | 417 | 414 | 410 |
| Colombia | 413 | 404 | 411 | 412 | 413 | 409 | 401 | 402 |
| Brasil | 412 | 407 | 406 | 424 | 414 | 408 | 386 | 405 |
| Montenegro | 408 | 408 | 420 | 411 | 411 | 398 | 401 | 403 |
| Jordania | 405 | 394 | 410 | 407 | 412 | 387 | 407 | 415 |
| Irán | 404 | 395 | 393 | 427 | 408 | 393 | 377 | 401 |
| India | 402 | 399 | 397 | 409 | 405 | 399 | 371 | 403 |
| Argentina | 398 | 394 | 398 | 403 | 400 | 391 | 385 | 401 |
| Kazajistán | 390 | 39 | 397 | 371 | 399 | 371 | 405 | 400 |
| Albania | 38 | 380 | 393 | 376 | 392 | 366 | 377 | 391 |
| Guayana Francesa | 373 | 354 | 379 | 376 | 375 | 363 | 365 | 379 |
| Panamá | 373 | 363 | 372 | 377 | 373 | 359 | 360 | 376 |
| Perú | 370 | 364 | 371 | 368 | 374 | 356 | 365 | 374 |
| Azerbaiyán | 362 | 361 | 371 | 335 | 362 | 331 | 331 | 331 |
| Kirgizistán | 314 | 299 | 327 | 300 | 316 | 293 | 311 | 316 |

* Emiratos Árabes Unidos

Fuente: Base de datos OECD, PISA 2009

Steelink & Co. <http://dx.doi.org/10.1787/888932343342>

2.2.1. Definiciones de lectura

Fernando Avendaño, resumiendo a Cavallo y Chartier, manifiesta cuál era el significado de leer para los romanos: "Ellos señalan que la capacidad de leer podía limitarse sólo a leer las letras mayúsculas, o avanzar hasta un dominio completo mediante el auxilio de maestros de gramática y retórica" (2005, p. 37).

El *Diccionario de la Real Academia Española*, entre las definiciones que da a la palabra lectura, anota: "Interpretación del sentido de un texto" [...] "Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado" (www.rae.es).

El Programa Internacional para la Evaluación de los alumnos (PISA) define la lectura así: "[...] consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad" (PISA <<http://edtk.co/QTGEL>>).

Tony Buzán, citado por Baquero (2004, p. 58), sostiene que leer implica un proceso que conlleva siete etapas, a saber: reconocimiento, asimilación, intra- integración, extra- integración, retención, memoria y comunicación.

César Cooli (2005, p. 5) expresa: "La lectura ha sido, es y continuará siendo uno de los instrumentos principales, si no el principal de acceso al conocimiento, y nada hace prever que esta situación vaya a cambiar con las tecnologías digitales de la información y la comunicación".

La lectura es una herramienta utilizada desde los inicios de la vida escolar para obtener aprendizajes. Todas las asignaturas hacen uso de ella en la instrucción; sin embargo, los estudiantes presentan problemas al enfrentar el texto, no logran comprenderlo y menos realizar una lectura crítica de él. Parece que los estudiantes solo pasan la vista por el escrito y no logran interiorizarlo; entonces, están leyendo por leer. De este modo, no encuentran sentido a la actividad lectora:

En cualquier estudio sistemático —especialmente en el nivel universitario— resulta fundamental la implementación de estrategias de lectura que posibiliten un aprendizaje sólido. Este se logra mediante una construcción del conocimiento basada en la comprensión e integración progresiva de las temáticas y conceptos centrales abordados en las distintas áreas o materias, así como las diferentes posiciones o enfoques que presentan (Knorr, 2012, citado por Abramovich, 2012, p. 15).

Los estudiantes aprenden a leer, en el sentido de descifrar los signos gráficos, en el nivel primario, y continúan leyendo en la premedia y media. Muchos llegan al nivel superior sin acercarse a las definiciones de lectura dadas por PISA y Tony Buzán.

Cuando se habla de descifrar los signos gráficos, resulta crucial considerar lo que señala De Beaugrande, citado por Camps.

[...] considera inadecuados los modelos de la teoría de la información que describen la comunicación como el proceso de codificación/ descodificación del mensaje que un emisor envía a un receptor, y que conciben el

código como un conjunto fijo de símbolos no ambiguos y definidos arbitrariamente. Un modelo de este tipo no hace referencia a motivaciones, decisiones y contextos de la comunicación real (1990, p. 7)

Hay quienes sostienen que no corresponde a la universidad enseñar a leer y escribir, opinión con la que, de seguro, George Steiner estaría en desacuerdo, pues para él las universidades son "casas para aprender a leer". La primera afirmación deja ver que la responsabilidad del proceso lector recae en la primaria, premedia y media. Ante tal panorama, es bueno preguntarse qué sucede con los que en esos niveles escolares no han logrado la comprensión del texto y, aún más, llegar a la fase crítica, que implica un grado de desarrollo del pensamiento. Frente a esta interrogante, también se debe incluir a los docentes o a quienes aspiren a desempeñarse como tales.

[...] estamos muy preocupados por el aprendizaje de los niños, pero, al parecer, nos olvidamos del aprendizaje de los docentes. Se ha vuelto reiterativa la necesidad de construir y reconstruir saberes tomando como plataforma los conocimientos previos de los alumnos. Pero, ¿hasta qué punto hemos estudiado las hipótesis de los docentes?, ¿qué sabemos de lo que ellos "saben"? (Díaz, 2002, p. 324)

Leer va más allá de pasar la vista por el escrito, y su influencia se extiende a la vida profesional. La segunda afirmación deja ver la importancia y complejidad del proceso lector, el cual exige que se le preste la atención que merece para, de este modo, lograr el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

En este sentido, vale anotar el sondeo realizado por ellasvirtual.com ¿Cuánto lees?, en el marco de la Feria Internacional del Libro celebrada en Panamá en 2012

Cuadro II: ¿CUÁNTO LEES?

| Libros leídos al año | Porcentaje |
|----------------------|------------|
| 2 - 4 | 30% |
| 1 | 23% |
| 0 | 13% |
| 5-9 | 18% |
| 10 | 16% |

Fuente Revista ellas La Prensa, 24 de agosto de 2012

Presentar esta información es importante para que otras revistas e instituciones también lo hagan y, de esta manera, tener una visión de los panameños en cuanto al gusto por la lectura. En el mismo sondeo, también se les preguntó a los cibernautas por qué leen poco, y, entre las respuestas, dijeron que no les inculcaron el hábito de la lectura, el tiempo no les alcanza, escasez de librerías en el interior de la república y el costo elevado de los libros. Estas respuestas dan lugar a otro análisis que merece atención, pues el consumismo y el tiempo libre caracterizan a los panameños. Se debe inculcar a la población que leer es importante.

Los soportes para la lectura, hoy, son variados, pero los textos escritos constituyen el vehículo más utilizado para llegar a la información y, por ende, al conocimiento. La forma como se utiliza la capacidad de lectura que se posee está relacionada con el ejercicio constante que se haga de ella, pues se aprende a leer leyendo y, eso sí, una gran variedad de material, sea literario o no literario, aunque no se puede negar la importancia de la lectura recreativa para introducir al estudiante en el gusto y disfrute de esta actividad.

En la escuela primaria, es innegable el alto grado problemático que presentan los estudiantes cuando se trata de localizar una información. Esto es palpable al trabajar el nivel literal en lecturas dadas, así como al desarrollar cuestionarios. Si en ese nivel hay problema, es de suponer que el inferencial y el de crítica intertextual no escapan de la situación, ya que exigen un mayor desarrollo del pensamiento.

La construcción del conocimiento y la lectura comprensiva están íntimamente vinculadas y, como en todo aprendizaje, su desarrollo requiere de tiempo, dedicación, ejercitación y organización. En cualquier estudio sistemático –especialmente en el nivel universitario– resulta fundamental la implementación de estrategias de lectura que posibiliten un aprendizaje sólido. Este se logra mediante una construcción del conocimiento basada en la comprensión e integración progresiva de las temáticas y conceptos centrales abordados en las distintas áreas o materias, así como las diferentes posiciones o enfoques que presentan (Knorr, 2012, citado por Abramovich, 2012, p. 15).

Los hábitos, modalidades, situaciones y funciones de la lectura han cambiado de acuerdo con el grado cultural, la clase social, la edad y la utilidad.

Hoy, ya no se sigue el sistema rígido en cuanto a la forma de lectura; el consumo de libros y periódicos, más que para información, formación y reflexión, es para entretenimiento y está marcado por el consumismo.

Muchos afirman: "Leo lo que me parece" (Petrucci, citado por Bonfil, 1997, p. 17). Tal expresión tiene una doble connotación: el poco valor dado a la lectura y el desconocimiento de su importancia para la formación de la persona. Entonces, es probable que si nada le parece para ser leído, no leerá; por lo que la práctica de la lectura, una vez más, se verá descuidada y habrá menos lectores de calidad y con capacidad para crear y sostener una opinión.

Existen quienes prefieren los medios audiovisuales (escuchar y ver) para informarse y formarse, hacen a un lado la lectura y, por ende, tiran los libros. Actualmente, cada quien es libre de aprender como le guste: "La lectura ya no es el principal instrumento de culturización que posee el hombre contemporáneo" (Petrucci, citado por Bonfil, 1997, p. 17). Pero sí es una vía accesible para alfabetizar a la masa alejada de las bondades económicas de las que pocos gozan. Como herramienta de alfabetización que permite a las personas utilizar sus capacidades lectoras en consonancia con las competencias requeridas, hoy es de gran utilidad. En este camino de aprendizaje, el lector tomará y transformará lo que está a su alcance. Hans Magnus Enzensber, citado por Bonfil, expone al respecto:

El lector tiene siempre razón y nadie le puede arrebatar la libertad de hacer de un texto el uso que quiera. Forma parte de esta libertad hojear el libro por cualquier parte, saltarse pasajes completos, leer las

frases al revés, alterarlas, reelaborarlas, continuar entrelazándolas y mejorándolas con todas las posibles asociaciones, recabar del texto conclusiones que el texto ignora, enfadarse y alegrarse con él, olvidarlo, plagiarlo, y, en un momento dado, tirar el libro en cualquier rincón (1997, p.21).

2.2.2. Aproximación al texto

Se hace obligatorio presentar la definición de texto desde la perspectiva de diversos autores para tener un grado de aproximación que permita aprehenderlo:

El texto puede coincidir con una frase o con un libro entero: se define por su autonomía y por su clausura (aunque en otro sentido algunos textos no sean "cerrados"): constituye un sistema que no debe identificarse con el sistema lingüístico, sino relacionado con él: se trata de una relación a la vez de contigüidad y de semejanza (Ducrot et al., 1997, p. 337).

Bernárdez, citado por Freites, sostiene que el texto es:

La unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; [el texto] está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (2000, p. 77).

Todo texto escrito está hecho para ser leído, tiene un objetivo que cumplir, obedece a una necesidad real del individuo y, a partir de allí, adquiere

significado. Constantemente se está leyendo un texto por algo. He aquí su función social: "Cuanto más significativa y real sea la situación en la que se plantea la necesidad de la lectura, habrá mayores posibilidades de que se comprenda ese texto" (Cinetto, 200-, p. 26).

Existen diferentes tipos de textos con diversas implicaciones, pero hay personas que, en un momento determinado, no logran comprender lo que deben hacer a través del acto lector:

[...] no solo porque se diferencien sus contenidos, sino porque varían además, los hablantes y la relación que hay entre ellos, porque cambian las circunstancias en las que interactúan y porque no son iguales las funciones sociales que el lenguaje desempeña en ellos; como consecuencia de todo lo anterior también divergen el modo como los textos se estructuran (Freites, 2000, p. 78).

No pueden utilizar su capacidad de lectura, porque no han logrado desarrollarla; en un analfabetismo funcional, que puede ser palpable en situaciones cotidianas como:

- Dificultad al llenar una solicitud de trabajo.
- Dificultad para comprender un contrato.
- Les cuesta seguir indicaciones escritas.
- No logran interpretar las señales de tránsito.
- Presentan problemas al consultar un diccionario.
- Reproducen datos e información a partir de la lectura, en lugar de producir.

- Les cuesta comprender las ideas expuestas en el texto.
- Presentan problemas para exponer en forma coherente sus pensamientos.

Cierto es que todos los textos tienen funciones diferentes y unos son más difíciles que otros, pero quien haya aprendido a leer y maneje con gran habilidad la estructura superficial (información visual) y la estructura profunda (información no visual) está en capacidad de enfrentar el texto y construir significados a partir de él: "Leer es un proceso a través del cual el lector, sujeto cognoscente, participa activamente para construir un significado, por medio de sucesivas transacciones con el texto, que es un todo y no, una mera suma de elementos"(Cinetto, 200-, p. 19).

Una vez presentado el panorama de la necesidad de lectura en la vida diaria, se requiere visualizar su desarrollo y función, tanto social como real, en la escuela. En ese sentido, se muestran las dificultades que Delia Lerner (2008, p. 27) encuentra en dicha tarea:

- La escolarización de las prácticas de lectura y escritura plantea arduos problemas.
- Los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella.
- La inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza.
- La necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano solo los aspectos más accesibles a la evaluación.

- La manera en que se distribuyen los derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos determina cuáles son los conocimientos y estrategias que los niños tienen o no tienen oportunidad de ejercer y, por tanto, cuáles podrán o no podrán aprender.

Pardo, Baquero y Sánchez (1994) señalan tres niveles de aproximación al texto, cuando de lectura se trata: global, lineal y funcional.

2.2.2.1. Lectura global

"La lectura global es una actividad que permite al estudiante un primer acercamiento al texto, con la intención de obtener una visión de conjunto sobre sus contenidos" (Baquero, 2004, p. 61).

Al realizar esta lectura, se tienen en cuenta aspectos como el paratexto: "Es decir a todos los elementos verbales (títulos, referencias, lugar y fecha de publicación) o icónicos (fotografías, gráficos, mapas) que acompañan o amplían el significado del texto principal" (Knorr, 2012, citado por Abramovich, 2012, p. 18). También se debe prestar atención a la introducción y la conclusión, lo cual inducirá a reflexionar en torno a la naturaleza del texto, la disciplina en la que se enmarca el tema, el autor, el posible destinatario, el espacio y el tiempo del escrito.

Se busca, sobre todo, reconocer el tipo de texto y, con base en ello, trabajar la lectura a través de la selección de una herramienta adecuada que ayude a la fijación de aspectos relevantes de lo leído.

La lectura global permite un primer contacto con el texto y tener un grado de conexión con él, pues al dar un vistazo sobre los puntos que conciernen a este nivel (título, subtítulos, índice, prefacio, introducción, advertencias, conclusión) pueden surgir conocimientos previos sobre los hallazgos, claridad en el propósito, tema y objetivo del autor, así como un acercamiento a la tesis o hipótesis, además del surgimiento de nuevos intereses sobre lo que se lee.

Julia Marlén Baquero sugiere, como herramientas apropiadas para este nivel de lectura, los mapas mentales, así como mentefactos, redes, tablas, diagramas de flujo y organigramas, los cuales deben dar una visión global de lo que el autor quiso presentar. Si esto es así, se puede hablar de comprensión de lo leído.

2.2.2.2. Lectura lineal

Una vez realizada la lectura global, se procede con la lectura lineal: "Es un recorrido que el lector hace paso a paso por las diferentes oraciones, párrafos y capítulos del texto a fin de lograr su comprensión semántica" (Baquero, 2004, p. 74).

En este nivel, el lector localiza los datos que necesita, pues debe responder a sus interrogantes. No se debe olvidar que al llegar a este tipo de lectura ya se conoce la naturaleza del texto, el objetivo de la lectura y la herramienta para apropiarse del mensaje del escritor.

Si no se pueden extraer todas las respuestas que el lector necesita, tiene todo el derecho a consultar otras fuentes y llevar a cabo un proceso de construcción con base en los conocimientos previos y los obtenidos a partir de la lectura: "En este nivel de lectura, la captación de relaciones semánticas y pragmáticas, la realización de generalizaciones e inferencias va a ser de gran utilidad" (Baquero, 2004, p. 74).

El lector, al enfrentarse al texto, en el nivel lineal, descubre la forma como el autor presenta la información: si lo hace a través de hechos, inferencias u opiniones. También analiza el lenguaje y el tono del emisor. En cuanto al lenguaje, si es objetivo, subjetivo; en cuanto al tono, si es neutro, críptico, satírico, alegre, triste, etc.

Si al llegar a la lectura lineal, el lector es capaz de identificar y contestar los puntos antes mencionados, se está preparando para enfrentarse críticamente al texto.

2.2.2.3. Lectura funcional

En este nivel, el lector reflexiona sobre los contenidos. Puede apoyarse en la herramienta que haya seleccionado para presentar la síntesis del texto: "la lectura funcional, no es otra cosa que la precisión de las funciones que cumplen las proposiciones en el texto" (Baquero, 2004, p. 75).

En esta lectura funcional, se evalúa el texto tratado. Se analiza el grado de coherencia, contradicción, falacias, fuerza o debilidad de la argumentación.

Esto incidirá en la reflexión y opinión del lector en cuanto al texto; lo motivará a enfrentarse a él y tomar su propia postura.

Con el advenimiento de una propuesta de transformación curricular y el bajo rendimiento de los estudiantes panameños en las pruebas PISA de 2009 que evaluaron la capacidad de lectura de estudiantes de 15 años de edad y su pensamiento crítico, se hace necesario que los estudiantes de la Escuela de Español realicen lecturas que conlleven al desarrollo del pensamiento crítico para que con el ejercicio constante logren su dominio y así puedan llevar y transmitir adecuadamente tal conocimiento:

Si bien la apropiación de estos instrumentos es siempre personal, existen pautas sistemáticas y modelos de lectura y redacción que facilitan la tarea del estudiante y favorecen una construcción del conocimiento cada vez más comprensivo, profundo y relacionado, así como el desarrollo de habilidades lógico-argumentativas y del sentido crítico (Knorr, 2012, citado por Abramovich, p. 18).

2.3. Pensamiento

La palabra pensar viene del latín *pensare*, y esta de *pendere*: “colgar” y “pesar”, en el sentido de comparar dos pesos en una balanza. Si se ve el sentido connotativo de ambas palabras, puede afirmarse que se traduce en sacar a la realidad lo que se tiene en el cerebro y someterlo a juicios que pueden estar a favor o en contra.

Por otro lado, el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, presenta como definición de pensamiento "Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad" (www.rae.es/rae.html) Tal denotación pone de relieve la autenticidad y singularidad del pensamiento humano, unido a su capacidad de razonamiento y persuasión ¿Cuántos seres humanos, a lo largo de la historia, han tenido en sus manos el control de una nación, de un continente?, ¿cuántos han hecho estremecer el mundo de estupor, de terror, de admiración? Y todo por sus pensamientos, por el poder de sus palabras

Cuando se hace un estudio de estas personas, en su biografía se encuentra el hábito de la lectura, y si no sabían leer, tenían tras ellos a grandes maestros Esto demuestra que el pensamiento tiene su poder y desarrollo en la lectura

Para Lipman, citado por Miranda, pensar "consiste en descubrir, inventar, conectar y tener experiencia de relaciones" (<http://mingaonline.uach.cl/scielo.php>) Es un proceso que lleva a un producto o a una acción, y la ejecución de cada uno de los pasos mencionados por Lipman dependerá del grado de desarrollo individual

La existencia del ser humano sobre la Tierra en sí conlleva pensamiento Cuando el hombre de las cavernas cazaba, sembraba, pintaba sobre las piedras de las cuevas en las que vivía y se organizaba con otros, había alcanzado un grado de pensamiento Ciertamente no con un desarrollo amplio, pero era pensamiento

Surgió, quizá, producto de sus necesidades, de sus ansias de explicación en torno a todo lo que le rodeaba. El hecho de frotar dos piedras y ver salir chispas que quemaban y podían encenderse lo llevó a pensar en el hecho y a aprovechar sus utilidades. El sentir hambre y ver que había animales que se movían lo llevó a pensar en la forma de saciar su apetito, y surgieron las armas y los utensilios. El sentirse solo lo obligó a recordar lo que había vivido y a plasmarlo a través de pinturas, pero tuvo que pensar y ensayar una y otra vez para saber cómo hacerlo; al sentir la soledad, quiso tener a otro igual a él a su lado y luego formó pequeñas comunidades que se organizaron para cazar, pescar y buscar mejores lugares para vivir. Indudablemente, para hacer esto había que pensar, tal vez de una forma rústica, tosca, pero tales acciones exigían un nivel de pensamiento.

Para que la vida del ser humano evolucionara, tuvo que cambiar su forma de pensar, pues su vida estaba regida por un pensamiento mágico. Para él los sucesos naturales representaban un misterio y buscó explicación en lo mágico, pues esa es su realidad. Para él no existía lo exánime:

[...] en el pensamiento prefilosófico no hay solo estupor, gratitud y pánico ante objetos subjetivados ni un mundo poblado básicamente por espíritus de los muertos. Hay también un universo lleno de vida, abierto al asombro de lo maravilloso, ajeno a la rutina, donde lo singular y lo inmenso se funden (www.monografias.com).

La lluvia, el rayo, el trueno, la noche, el día, el movimiento de las plantas, etc., incitaron en el hombre el pensamiento mágico que lo llevó, en muchas ocasiones, al rito mágico para pedir el favor de los dioses, pues pensaba que su realidad era gobernada por seres superiores.

Al transcurrir del tiempo, el pensamiento mágico sufrió un declive con la llegada del monoteísmo. La creencia en la existencia de un solo ser poderoso que todo lo puede cambió el *modus operandi* primitivo y dio lugar a la reflexión, que tiene su ejemplo en la oración espiritual.

Este proceso reflexivo tomó su tiempo. En Grecia se encuentra la cuna del pensamiento. Allí, la figura del chamán, del sumo sacerdote, del adivino, del profeta religioso fue sustituida por el <*sophós*> o sabio griego, para quien el ser humano debe ser libre de pensamiento y de acción, tanto consigo mismo como con lo que lo rodea:

Identifica sabiduría y << autarquía >>, libre gobierno de sí mismo. Entiende que nada protege tanto como la independencia de juicio, y en especial la capacidad para sopesar las opiniones e instituciones vigentes intentando ser imparcial (www.monografias.com)

En Grecia se encuentran los grandes pensadores que han hecho historia y han dejado huellas en la humanidad: Anaximandro, primer pensador profundo y consecuente; Pitágoras, cuya escuela de pensamiento <El pitagorismo> puede considerarse la más influyente de la historia universal; Parménides de

Elea, quien plantea la cuestión del ser y el pensamiento como unidad para que haya cosa verdadera; Demócrito, quien distingue entre el pensamiento nacido de la sensibilidad y el nacido de la inteligencia; Sócrates, Platón y Aristóteles, considerados los representantes fundamentales de la filosofía de la Antigua Grecia.

Hoy, cuando en un país como Panamá está en boga la educación por competencias y no solo se incluye a las matemáticas, la lengua, la comunicación, sino también al pensamiento crítico, muchos profesionales opinan al respecto. La psicóloga clínica y psicoterapeuta Lizzie Brostella habla en torno al método llamado "Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva", cuyo creador fue Feuerstein. Ella indica que este método ayuda, pues:

[...] se basa en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento crítico que no solo están implícitos en las actividades escolares, sino también en las situaciones de la vida social y familiar del niño. Entendiendo la capacidad del individuo a partir de dónde se encuentre en su desarrollo (2014, p. 79).

Entre las habilidades de pensamiento que propicia el sistema Feuerstein, Brostella menciona algunas que serán presentadas en el cuadro III

Cuadro III: SISTEMA FEUERSTEIN

| Habilidades | Ejemplos |
|--------------------------------------|---|
| Organización | Unir los puntos (tarea que los niños en edad preescolar ya no hacen en el salón). |
| Comparaciones | Encontrar similitudes y diferencias entre elementos. |
| Categorización | Agrupamiento de elementos de acuerdo con una determinada característica. |
| Orientación relacional en el espacio | La posición relativa de cada quien depende de su referencia corporal en el espacio. |
| Orientación cardinal en el espacio | Sistema de orientación en el espacio. |
| Capacidad de analizar y sintetizar | Poder partir un todo en partes y poder después reunir esas partes. |
| Resolución de problemas | Identificar algo que está incorrecto, analizarlo y encontrar una mejor solución. |
| Relaciones sistémicas familiares | Inferir, conectar y explicar la relación entre dos o más personas. |
| Relaciones temporales | Comprender el concepto de tiempo. |
| Dar y recibir información | |
| Progresiones | Reglas o patrones que presentan ciertos sucesos o elementos; sirve para la predictibilidad. |

Fuente: Revista *elias*, La Prensa, 6 de junio de 2014

Al analizar este cuadro, es posible deducir, a modo general, que estas habilidades pueden ser desarrolladas a través de la lectura en individuos cuyo grado de madurez ya debe ser óptimo en el nivel superior.

2.4. Pensamiento crítico

La raíz de la palabra crítico, del griego *kriths*, significa “juez”. Esta palabra, que connota maestría en las destrezas o habilidades intelectuales, deja ver la importancia del pensamiento desde tiempos antiguos. Al enfocarse en la palabra juez, se desprende de ella el término juicios. Tal vez, por ello no falta quienes asocian el pensamiento crítico a negatividad, a estar siempre poniendo el dedo en la llaga; pero pensamiento crítico es mucho más que eso, es un proceso autorregulado que exige conocimiento y sustentación.

Es un proceso mental de orden superior que, aunque se ha incluido en el currículum de los distintos niveles educativos de Panamá, específicamente en los objetivos, propósitos y competencias de la educación panameña, falta mucho para que sea considerado concretamente en la planificación escolar:

Garantizar que el alumnado se forme en el pensamiento crítico y reflexivo, que desarrolle su creatividad e imaginación; que posea y fortalezca otros procesos básicos y complejos del pensamiento como la habilidad para observar, analizar, sintetizar, comparar, inferir, investigar, elaborar conclusiones, tomar decisiones y resolver problemas (Ministerio de Educación, 2013, p. 4)

Si bien, este es uno de los objetivos de la Educación Básica General propuestos por el Ministerio de Educación, es preciso preparar en este renglón a quienes tienen en sus manos tal tarea. Todos los docentes deben estar preparados, pero el marco referencial de este trabajo se centra en los docentes

de Español, específicamente en quienes están en proceso de formación, por considerarse que deben tener como base el gusto por la lectura. Visto de este modo, resulta factible el aprovechamiento de esta actividad como herramienta que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico en estos discentes y, a su vez, estos sean los portadores de tal aprendizaje en los distintos niveles educativos del país.

La herramienta más accesible para acercarse al pensamiento crítico es la lectura, pero como ejercicio constante, bien planificado y sustentado. Muchas de las lecturas realizadas en la universidad no buscan aproximar al estudiante al desarrollo de su pensamiento crítico; solo se quedan en el nivel literal, pero no hay una discusión al respecto. La gran mayoría de los estudiantes se conforma con darle una hojeada al texto; no se preocupan por desarmar sus partes y leer críticamente para, de este modo, dar lugar a: "un pensamiento que facilite el juicio al 2) confiar en el criterio, 3) sea autocorrectivo y 4) sea sensible al contexto" (Lipman, citado por Boisvert, 2004, p. 36).

Cuando se trata de definir la expresión pensamiento crítico, son muchos los conceptos que pueden surgir, desde los aportados por los reconocidos personajes en este ámbito, hasta el de un docente universitario. Se considerarán las definiciones de dos autoridades, el profesor Peter Facione y Richard Paul. El primero dice:

Entendemos el pensamiento crítico como un juicio autorregulado y con propósito que conduce a interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así

como a la explicación de la evidencia, concepto, metodología, criterio o contexto sobre el que se basa ese juicio (www.eduteka.org).

Richard Paul (sumario para el National Council for Excellence in Critical Thinking) citado por López, sostiene:

El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado que hace a una persona experta en ello, conceptualizando, aplicando, analizando, sintetizando y/o evaluando información procedente de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para opinar y actuar (2000, p. 138).

En ambas definiciones, queda por sentado que el pensamiento crítico es un proceso gradual, consciente, permanente y metódico que prepara a la persona para pensar, emitir juicios y sostenerlos.

Definir pensamiento crítico no ha sido tarea fácil, menos establecer el procedimiento y la guía para enseñarlo. Con respecto a esto, Nel Noddings, en su libro *Filosofía de la educación*, declara: “[...] los filósofos y los educadores coinciden, desde hace mucho tiempo, en la importancia del pensamiento crítico, pero no han podido ponerse completamente de acuerdo sobre en qué consiste y mucho menos concuerdan en cómo enseñarlo (www.eduteka.org).

Evidentemente, el punto de partida para enseñar el pensamiento crítico es a través de la lectura, herramienta utilizada desde los primeros años escolares

para alcanzar el conocimiento y llegar al aprendizaje. Por ello, es necesario empezar a practicarla desde la primaria.

Como el nivel que compete a este estudio investigativo se centra en la universidad, resulta fácil para un profesor darse cuenta de si se encuentra ante estudiantes con pensamiento crítico, porque el nivel exige que así lo sean. En este punto, se pueden tener presentes las características de un buen pensador crítico, emitidas por Peter Facione y otro grupo de investigadores. Sintetizadas, se centran en información, razonamiento, investigación, análisis y evaluación.

Un buen pensador crítico no se conforma con lo primero que se le presenta; al leer un texto, se apodera de sus ideas más relevantes. Sabe identificar la información que necesita, pues en su repertorio cuenta con una gran variedad de conocimientos proporcionados por el ejercicio constante de la lectura. Ante una situación o un problema, no se limita; investiga todo lo que pueda ser de ayuda para su resolución, no sin antes poner en práctica el razonamiento y el análisis que lo llevará a realizar una evaluación equitativa, libre de subjetividad.

Debe estar preparado para enfrentar una gran variedad de sesgos que representan serios obstáculos para descubrir la verdad que, a toda costa, tratan de ocultar los periódicos, los canales de televisión, los libros, las revistas y hasta los discursos de la gente, tanto de altos cargos como común. Tiene presente que esta actividad no es sinónimo de negatividad, sino la búsqueda constante de la verdad; es no sumirse a lo que simplemente se lee, sino ir más allá; no dejarse imbuir por las palabras de quien dice ser una autoridad, sino desintegrar

sus argumentos y atreverse a refutarlos si se poseen pruebas contundentes para ello. Si el estudiante de la Escuela de Español se encuentra en esta situación, el peldaño escalado es positivo para la educación panameña, si se considera que de estas filas saldrán muchos a impartir clases en primaria, premedia y media:

Enseñarle a un muchacho la diferencia entre la verdad y la mentira impresa, hacerlo pensar sobre el significado de 'poesía', o "patriotismo", oírle polemizar con usted esgrimiendo los hechos y argumentos que usted mismo le ha ayudado a encontrar, y que él mismo ha afilado y adecuado a sus propias fuerzas, proporcionan la misma satisfacción que encuentra un artista cuando del lienzo en blanco y con colores químicos, crea un cuadro [..] (Highet, 1982, p. 25)

Tal afirmación encuentra su paralelo en la "dialéctica" de Sócrates y en lo que, modernamente, Paulo Freire llamó "alfabetización crítica", centrada en el diálogo. Es un enfrentarse a las palabras de otros y a las propias a través del texto, mas para ello: "Es necesario que los textos sean en sí un desafío, y como tal sean tomados por los educandos y por el educador para que, dialógicamente, penetren en su comprensión" (Freire, 2008, p. 56)

He aquí la importancia de ayudar al universitario a desarrollar su pensamiento crítico. No se trata de decirle lo que debe pensar, sino ayudarlo a encontrar su propio sendero. Para que esto sea posible, el docente debe sentir un gusto apasionado por la lectura, dominar su asignatura, creer en ella, despertar el interés de los estudiantes por su materia e incorporar a su cátedra competencias alusivas al pensamiento crítico, las cuales son muchas y se encuentran divididas en generales y específicas, y pueden ser desarrolladas en

dominios, temas, disciplinas y profesiones. No se puede omitir el hecho de que todas estas competencias no pueden ser alcanzables en su totalidad, en un tiempo corto y con todos los estudiantes: "[...] recomendamos a aquellos responsables de la instrucción, que identifiquen cuales competencias serán impulsadas, en qué grado, en cuáles materias y para cuáles estudiantes. Las competencias más importantes deben reforzarse en la mayoría de las clases" (Elder et al., 2005, p. 1).

Lo que sí se aconseja es realizar una planificación seria y objetiva de las competencias de pensamiento crítico que se desean desarrollar en los estudiantes y hacia ellas encaminar la metodología y la evaluación que permita visualizar el logro de los objetivos propuestos.

En el desarrollo del pensamiento crítico, la lectura tiene un papel importantísimo que merece especial atención: "[...] la lectura es el medio para desarrollar el pensamiento crítico en los ciudadanos, lo que los vuelve capaces de cumplir con sus deberes y defender sus derechos" (Tapia, 2010) y al tratarse de un nivel superior como es la Escuela de Español, se debe enfrentar al estudiante a textos no literarios que resulten atractivos e interesantes para él, tarea que recae en el profesor, quien debe hacer ver el objetivo, el propósito y la utilidad de la lectura por realizar.

Llegar al pensamiento crítico tal como se presenta hoy pasó por un largo proceso que todavía es susceptible a cambios de acuerdo con el contexto; pero, eso sí, las contribuciones de quienes iniciaron tan ardua labor todavía son la base de modelos por seguir.

Según la Universidad de Viterbo, en Estados Unidos, el pensamiento crítico tiene sus comienzos con los griegos. Un ejemplo de ello lo constituye el método socrático, pues se centra en el cuestionamiento. Realizar preguntas que exigían a los discípulos un grado de pensamiento que los llevara a reflexionar en torno a su vida y su medio y de este modo aprender, evidentemente es una fuente primaria de estimulación del pensamiento crítico.

Llegada la Edad Media, cobró importancia Santo Tomás de Aquino con un supuesto, en el cual el desarrollo de las ideas implicaba: enunciar, considerar y responder todas las críticas a sus propias ideas previo a la escritura. En este afán, se consideraba no solo dar respuesta a las interrogantes del emisor, sino también profundizar al ir más allá de lo enunciado.

Por los siglos XV Y XVI apareció en escena el autor de *Utopía*, Sir Tomás More, quien a través de su proposición de una nueva sociedad con un bienestar del que todos sus ciudadanos puedan disfrutar, revolucionó el pensamiento de la época y llevó a muchos a reflexionar en torno a la sociedad que tenían.

En 1628, vio la luz el *Discurso del método*, obra que nació de la sabiduría de Descartes. En su segunda y tercera parte, el autor logró mostrar el desarrollo del pensamiento crítico mediante una postura escéptica para tratar de hallar la verdad.

En 1909, John Dewey continuó en la tarea del pensamiento crítico, dándole un enfoque más filosófico al basarse en ideas de Platón y Aristóteles. Para él el pensamiento crítico era enfocar los problemas del mundo real. Al

visualizar esta realidad, se debía tener en cuenta: experiencia real y actual, problemas, soluciones, formular hipótesis y comprobarlas en la puesta en marcha.

Vale hacer mención de que John Dewey fue uno de los fundadores del pragmatismo en educación. Visualizó la necesidad de hacer la tarea educativa más práctica y, al respecto, dio lineamientos.

Hacia el año 2003, la Universidad de Georgia presentó nueve estrategias para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes (ver cuadro IV).

Cuadro IV: ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

| Estrategias | Procesos |
|--|---|
| 1. Aprendizaje inductivo | <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento previo -Clasifica información -Obtiene conclusiones -Adquiere sentido lo leído |
| 2. Expresión metafórica | <ul style="list-style-type: none"> -Compara conceptos -Amplia conceptos -Adquiere nueva perspectiva del contenido |
| 3. Toma de decisiones | <ul style="list-style-type: none"> -Utiliza criterio propio -Utiliza habilidades intelectuales -Evalúa decisiones |
| 4. Logro de conceptos | <ul style="list-style-type: none"> -Ejemplificación -Formula hipótesis -Prueba y redefine hipótesis |
| 5. Aprendizaje integrado centrado en el alumno | <ul style="list-style-type: none"> -Como aprende -Qué quiere aprender -Relación con su aprendizaje |
| 6. Círculo del conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> -Interrogante -Discusiones -Análisis -Conclusiones |
| 7. Comparación y contraste | <ul style="list-style-type: none"> -Tema -Similitud -Diferencia |
| 8. Indagación | <ul style="list-style-type: none"> -Descubrimiento -Curiosidad -Preguntas, acertijos, adivinanzas |
| 9. Enseñanza interdisciplinaria | <ul style="list-style-type: none"> -Integración de contenidos -Diferentes áreas |

Fuente: Universidad de Georgia, 2003

2.4.1. Destrezas de pensamiento crítico que se pueden desarrollar a través de la lectura

La lectura es una herramienta de gran valor para el desarrollo del pensamiento crítico. Puede ser aprovechada para lograr que el estudiante se apropie del contenido y le sea de utilidad en el futuro. Para ello, esta actividad debe ser cuidadosamente planificada con base en las destrezas de pensamiento crítico que se desean desarrollar en el estudiante, pues:

Enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento, es asegurar que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina (la cual define y crea el contenido). Es sustituir la mera ilusión del conocimiento, por conocimiento genuino; es negar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices autodirigidos y motivados para toda su vida (Elder et al., 2005, p. 10).

La enseñanza está íntimamente relacionada con la lectura; la enseñanza y el aprendizaje versan sobre un contenido y este en sí implica una lectura que, de por sí, desarrolla habilidades cognitivas y diferentes tipos de pensamientos. Por lo tanto, es factible utilizarla como herramienta que lleve al despertar del discente sobre lo que aprende. No se trata de verter los contenidos de modo memorístico, sin dar lugar al pensamiento, pues de este modo, solo se tendrán autómatas que, pasado cierto tiempo, todo lo dado habrán olvidado, sin siquiera interiorizar y sin un motivo para seguir en la búsqueda del conocimiento. Según

Lipman (1990): *"si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos"*

2.4.1.1. Inferencia

Las inferencias resultan imprescindibles para llegar a la comprensión y a la interpretación de un texto.

Las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. (León, 2003). Cumplen la función de completar constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos en ese mensaje (Calvo, 1999, citado por Vega et al , 1999).

Cuando el lector se enfrenta al texto, es muy probable que toda la información no esté a la vista, por lo que es necesario que infiera para sacar a flote todo lo que el autor tenga escondido: palabras, frases, ideas o pensamientos que le serán de gran utilidad en la interpretación del texto: "Leer y no inferir es medio leer" (Aristizábal, 2009, p. 69).

Para Cassany (1994), inferir es: "[...] la capacidad de entender el texto a partir del título y encontrar datos o ideas implícitas en él, para la construcción de la comprensión". Es un descubrimiento de lo que no se ve, a través de lo tangible, expuesto por el autor; pero que está allí para ser aprehendido.

En una comunicación verbal se encuentra una parte codificada y un producto de inferencias, una parte explícita y una implícita

Ideas explícitas. son aquellas que el autor transmite por medio de palabras escritas en el párrafo y que están dadas en forma clara y legible

Ideas implícitas en el párrafo vienen pensamientos (ideas) semiocultos para que el lector los INFIERA, los deduzca. El autor "da a entender" parte de la información, pero no lo hace directamente con palabras escritas (Aristizábal, 2009, p. 69)

El proceso comunicativo entre autor y lector necesita que las inferencias sean conocidas con antelación por medio de señales o indicios, que bien pueden ser lingüísticos, situacionales, culturales o sociales

Se pueden extraer inferencias de diferentes tipos de textos, desde los literarios hasta los no literarios. La intencionalidad del autor puede variar para evitar la repetición de información, exigir un esfuerzo mental mayor al lector, darle distinción a su escrito o evitar la monotonía y el desinterés por parte del lector. "El autor no nos da toda la información en forma explícita en el párrafo, sino que espera que saquemos deducciones, conclusiones o inferencias del material que él nos presenta" (Aristizábal, p. 70)

Aristizábal indica que las inferencias pueden ser extraídas de una oración, de varias oraciones, de un párrafo, un verso, una estrofa, una copla, un silogismo, un chiste, una acción, una analogía, un diálogo, un proverbio, un refrán, una cita, una máxima, un dicho y una lectura (varios o muchos párrafos juntos)

Lo cierto es que ante un texto dado se encontrarán diversos lectores capaces de llevar a cabo diferentes inferencias, lo cual puede ser atribuido a los conocimientos que posea, a sus actividades y a su nivel de estudio. Tener la capacidad de inferir de un texto implica un acercamiento a la competencia comunicativa revestida de pensamiento crítico, pues en el ejercicio de esta actividad, al inferir en la lectura, el estudiante clasifica la información, la compara, la contrasta, la evalúa y surge en él una nueva perspectiva del conocimiento al añadir su propio criterio.

2.4.1.1.1. Tipos de inferencias

La lectura realizada a conciencia con un propósito o fin determinado requiere prestar atención a las ideas ocultas y semiocultas que se deben deducir. Este proceso presenta una clasificación que merece atención:

1. Inferencias fundamentales u obligatorias

También denominadas relacionadoras o puentes, pues poseen un carácter conectivo en el texto escrito. Son realizadas de modo casi inconsciente por los lectores diestros. A este tipo de inferencias pertenecen las siguientes:

1.1. Inferencias correferenciales

a. Pronominalización

El lector debe otorgar un referente a un pronombre visible en el texto con otro vocablo de igual significado.

Ejemplo:

<<Los planes de REDD podrían otorgar un gran valor monetario a los bosques del mundo. Esto podría ser el desencadenante de la apropiación de tierras, dejando a los pueblos indígenas sin nada>> (Castillo *Bosques para la vida: Causas ocultas de deforestación y degradación de los bosques en las comarcas Gunas* [Pan. 2010]).

El pronombre demostrativo *esto* se refiere a la oración expresada anteriormente, que lo precede y equivale a los planes de REDD; es decir, hace alusión específica a la consecuencia de dichos planes, la sobrevaloración económica de los bosques del planeta.

b. Sustitución léxica

Al realizar este tipo de inferencia, el lector identifica cuando se sustituye un término con otro término o frase de igual significado.

Ejemplo:

<<Los pueblos indígenas han expresado en múltiples ocasiones su preocupación sobre REDD porque otorgaría un valor económico enorme a sus bosques y podría ser la chispa para que se apropiaran de sus tierras>> (Castillo *Bosques para la vida: Causas ocultas de deforestación y degradación de los bosques en las comarcas Gunas* [Pan. 2010]).

En este ejemplo, la sigla REDD (reducción de emisiones provocadas por deforestación y degradación) es sustituida por la expresión la chispa, y adquiere igual significado a raíz de que la estrategia, REDD, puede ser el detonante para que los indígenas pierdan sus bosques al convertirse en trueque para los países desarrollados.

c. Elisión de pronombre o sintagma nominal

Esta clase de inferencia se identifica en la inflexión verbal. El sujeto es omitido, pues el verbo lo indica claramente.

Ejemplo:

<<De esta forma se creó la Comisión Coordinadora Médica, presidida por nosotros, para que estudiáramos un anteproyecto de ley que fue ampliamente debatido y modificado por la Asociación Médica Nacional, [...] Estuvimos siempre pendientes del debate y cuando no podíamos estar en el recinto personalmente, escuchábamos las discusiones por la radio...>>
(Membreño *Cómo nació el Banco de Ojos de Panamá* [Pan. 2001]).

Los verbos “estuvimos”, “podíamos”, “escuchábamos”, en sus desinencias indican, claramente, que el sujeto de la acción es la primera persona del plural. Con estos verbos el autor del artículo omite el pronombre nosotros, que hace referencia a los oftalmólogos.

1.2. Inferencias causa- efecto

En esta clase de inferencia, el lector deduce que una de las partes es causa o efecto de la otra.

Ejemplo:

<<Además, existían una Ley de Trasplantes que permitía la extracción de córneas de cadáveres, no reclamados por sus familiares después de cinco horas de fallecidos y se les hubiera ordenado una autopsia.

Pero en octubre de 1981, nos vimos obligados a llamar a una moratoria en el servicio de Oftalmología del Hospital Santo Tomás por la cual suspendimos todas las operaciones de trasplantes debido a una demanda presentada contra uno de nuestros oftalmólogos, por los familiares de una persona a la que se le habían extraído las corneas, para un trasplante>> (Membreño *Cómo nació el Banco de Ojo de Panamá* [Pan. 2001]).

En el texto, el lector vislumbra que al ser presentada la demanda contra el oftalmólogo (causa), las operaciones de córnea fueron suspendidas y con ello se vieron afectadas muchas personas (efecto). Por otro lado, deduce que la demanda es el efecto de la insatisfacción de los familiares del difunto el cual se le extrajeron las córneas, producto de que tardaron más de cinco horas en retirar el cadáver. Esto deja por sentado que la causa real es la Ley de Trasplantes, por lo que urgía modificarla.

1.3. Inferencias temporales

Al realizar este tipo de inferencia el lector descubre la relación de tiempo entre una idea y otra.

Ejemplo:

<<Además, existían una Ley de Trasplantes que permitía la extracción de córneas de cadáveres, no reclamados por sus familiares después de cinco horas de fallecidos y se les hubiera ordenado una autopsia>> (Membreño *Cómo nació el banco de ojos de Panamá* [Pan. 2001]).

Se infiere que los familiares del difunto no tenían derecho a reclamar por la extracción de las córneas del sujeto, pues pasadas las cinco horas aún se mantenía en la morgue. Para no pasar por esta situación había que tratar de retirarlo antes de ese tiempo.

1.4. Inferencias espaciales

En este caso el lector deduce la relación de espacio entre una idea y otra.

Ejemplo:

<<Aunque se ha avanzado en la aprobación de leyes para evitar la violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe, existen aún "nudos críticos" en la formulación, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas dirigidas a hacer más eficiente este esfuerzo>> (ellas *Violencia de género sigue aniquilando* [Pan.] 29.11.2013).

Á través de este párrafo, se infiere que en América Latina y el Caribe todavía las leyes están flojas para, realmente, proteger a la mujer de la violencia de género.

2. Inferencias optativas

Como su nombre lo indica, son opcionales, a potestad del lector. De llevarse a cabo, es mucho lo que se hará por desarrollar las habilidades críticas y valorativas del estudiante, pues ellas no se encuentran ni explícitas ni implícitas en la información textual. Las inferencias optativas dependen de los conocimientos previos, de las creencias y de los valores que tengan los lectores. Son inferencias de este tipo:

2.1. Inferencias elaborativas

A una pregunta dada, el lector debe responder teniendo como marco de referencia el texto escrito, pero su expresión debe ser elaborada y tratar de ir más allá de lo leído.

Ejemplo:

<<Jorge llegó a su casa a eso de las ocho de la mañana. Juan, su amado padre, había muerto tres horas antes; su misión terrenal estaba consumada. La viuda abrazó a su hijo, mientras rodaban las lágrimas por sus mejillas. Jorge se disculpaba por haber llegado tarde, pero aprobaba la muerte de su viejo, porque sufrió mucho al final (ni la morfina, con sus propiedades analgésicas y soporíferas, pudo actuar)>> (Aristizábal *Cómo inferir de la lectura* [Col.2009]).

Ante un párrafo como este, la pregunta puede ser: ¿Por qué Jorge aprobaba la muerte de su padre? Y el lector podría contestar que la aprobación de la muerte de su padre se debe a que ya no quería verlo sufrir más. El dolor físico y emocional ante el sufrimiento producto del cáncer lo vivía no solo el

enfermo, también la madre y él como hijo. Piensa y siente que la muerte es preferible y aceptable a ver a un ser querido padecer.

Nótese que la respuesta del lector tiene lugar a partir del texto, pues aunque el escritor no menciona de qué murió el enfermo, esto se infiere de las palabras "morfina", "analgésicas" y "soporíferas", que también permiten inferir el tipo de dolor. Esto posibilita al lector responder a la pregunta en forma elaborada.

2.2. Inferencias valorativas

El lector debe realizar una evaluación que tiene como marco de referencia la información proporcionada por el texto leído y su comprensión. Las respuestas emitidas por él ante preguntas que obedezcan al nivel inferencial deben estar revestidas de juicios de valor.

Ejemplo:

<<Por eso el error de la mujer es dejar al agresor para volver con él repetidas veces, ya que no evalúan el peligro y se quedan en un círculo de peligro; por otra parte la norma más aplicada en Panamá es la orden de alejamiento, pero la mayoría de las mujeres asesinadas, la tenía, y de nada les sirvió, lo verdaderamente peligroso es hacerles creer que una boleta de alejamiento puede salvarlas, ya que para estos hombres, según Gabín de Becker, negarse a aceptar la separación implica considerar su propia muerte, pues la mayoría son suicidas>> (Ruiloba *¿Es tu marido capaz de matarte?* [Pan. 2010]).

El texto anterior refleja una realidad de Panamá. Con base en el párrafo, una de las preguntas por realizar podría ser: ¿Cómo debe ser vista la orden de alejamiento por una mujer que padece de violencia intrafamiliar?

El lector debe inferir de la lectura y expresar sus juicios de valor, puesto que la pregunta se desprende del texto, pero es parte de una realidad que a los panameños les toca vivir. Es necesario resaltar el hecho de que ante esta pregunta las inferencias pueden variar en la expresión de juicios de valor, aunque todo lector infiera lo que el escritor quiere decir: Que las órdenes de alejamiento no son suficientes y efectivas para evitar que una mujer muera por violencia intrafamiliar. Los juicios de valor pueden cambiar de acuerdo con la persona; o sea, si se trata de una mujer que se encuentra en esa situación o de una que nunca ha pasado por ella; si es una autoridad del Instituto Nacional de la Mujer de Panamá o un miembro de la sociedad civil, etc.

3. Inferencia inmediata o simple

Alberto Aristizábal (2009) la define así: "[...] se extrae un juicio de otro, proceso que se lleva a cabo inmediatamente; de una sola proposición se saca otra".

Ejemplo:

<<En una sala destinada a reuniones se lee lo siguiente: "Los no fumadores tenemos derecho a respirar aire sin humo">>.

Se infiere lo siguiente: Los fumadores no tienen derecho a contaminar el aire; no pueden fumar en todas partes; en este lugar no se fuma; váyase con sus cigarrillos a otra parte, etc.

4. Inferencia mediata

Aristizabal (2009) expone este tipo de inferencia de la siguiente manera: "En ella se saca una conclusión o deducción de dos o más proposiciones o premisas".

Ejemplo:

<<Y traemos el alma aplanada por una inmensa pesadumbre y por un odio aún más intenso contra la guerra y quienes la desatan>> (Gómez Martínez [Col. 2009]).

En el texto anterior, se observa una proposición subordinada adverbial causal. La conjunción *y*, al encabezar las dos oraciones, tanto la subordinante como la subordinada, es un nexo extraoracional que hace referencia, en el caso de la subordinante, a lo dicho anteriormente, y, en el caso de la subordinada, a lo que se deduce por el contexto. Se infiere que la guerra es la causa de la tristeza.

Resulta importante mencionar que en un texto se puede inferir el significado de una palabra nueva a través del contexto, es decir apoyándose en las palabras que se anteponen y posponen a la nueva. Por ejemplo:

<<No se debe olvidar la valiosa labor del boyero, pues con su trabajo y dedicación, ha mantenido viva esta importante tradición, donde llega el momento en que su comunicación con los bueyes equivale a la de viejos y buenos amigos>> (Almanaque Escuela para Todos *La carreta costarricense*[Costa Rica, 2014]).

Para una persona que no es costarricense, la palabra "boyero" puede ser un obstáculo en la comprensión del texto; pero si presta atención al contexto, no se necesita que recurra a un diccionario, pues las expresiones "valiosa labor", "trabajo", "dedicación", "comunicación", "bueyes", "viejos" y "buenos amigos" permiten inferir que boyero es la persona que conduce la carreta tirada por bueyes.

2.4.1.2. Interpretación

En el latín *interpretis*, se encuentra el origen de la palabra interpretación; inter significa partes o que media entre las partes. En sus inicios, el oficio de intérprete se localizó en el Viejo Continente y no desprovisto de cualidades míticas. Una prueba de la antigüedad de los intérpretes se puede encontrar en el Antiguo Testamento, con funciones muy cercanas a las que tenían los intérpretes de Egipto: servir de apoyo en las expediciones comerciales, militares y en la administración. En Roma, a esta actividad se le dio utilidad pública, pero los griegos no le concedieron mayor valoración.

La importancia de los intérpretes siguió en la Edad Media, y en América se introdujo con la colonización; sin embargo, es relevante anotar que esta labor estuvo reducida a la traducción de la lengua, en cuanto a fonemas y grafemas, para posteriormente descubrir el poder escondido de las palabras, las ideas, los pensamientos y los sentimientos.

Esto es así, puesto que en la emisión de significados por parte de un emisor, el receptor los capta porque los conoce debido a su relación constante con ellos, como es el caso del idioma. Cuando se da el encuentro con materiales complejos, cuyos significados exigen un esfuerzo intelectual mayor para dar con ellos, entonces es necesaria una labor de interpretación coyuntural entre lo que se ha leído y lo que se extrae para construir una opinión que guarde relación con el mensaje del autor.

Al hablar de interpretación no puede omitirse tratar la hermenéutica, pues ella es la ciencia de la interpretación, y su objetivo es facilitar los recursos que permitan alcanzar el significado del objeto de estudio, teniendo en cuenta las ambigüedades del lenguaje y el contexto en el que se enmarcan el autor y el lector.

La Real Academia Española (2001, p.1293) define el término interpretar de la siguiente manera: "Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente, el de un texto". Según este punto, el lector reflexiona y aclara los mensajes tratados de transmitir por el autor; es una tarea personal, pero no por ello alejada de la tesis central expuesta por el emisor.

El antecedente más cercano y claro en la enseñanza de la interpretación, en el área académica, se encuentra en la literatura. Precisamente, es ese conjunto de producciones de una nación, de una época o de un género el que goza de cierto privilegio en el espacio escolar; representa un eslabón importante en el proceso de aprender a pensar, a razonar.

El buen aprovechamiento por parte del alumno lo pondrá en gran ventaja para estudios y realizaciones posteriores; pero interpretar textos no es campo exclusivo de la literatura, debe serlo también de otras áreas curriculares, cuando de enseñanza aprendizaje se trata.

En el nivel universitario, además de los textos literarios es necesario aproximarse a los no literarios o más complejos para lograr, a través de la lectura, el desarrollo de las destrezas de pensamiento crítico, entre ellas la interpretación, parte crucial en el engranaje de la competencia comunicativa.

A continuación, una definición abarcadora de interpretación:

Comprende acciones orientadas a encontrar el sentido y significado de conceptos, de un texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los postulados y planteamientos de una teoría o de una propuesta. Se fundamenta en la reconstrucción del significado de una teoría; es decir, de su explicación. En este nivel se indaga acerca del "qué", "cuándo", "cómo" y "cuál" de una propuesta (Córdoba, p. 5).

Esta definición puede sintetizarse en que al interpretar un texto este debe adquirir sentido o significado y poder ser explicado.

Alberto Aristizábal (2009, p. 116) dice que cuando el lector interpreta un texto debe prestar atención a las palabras sobresalientes en cada párrafo y explicarlas; debe identificar las ideas principales, así como debe realizar inferencias. No puede omitir la presentación de los problemas y sus soluciones por parte del autor.

Al interpretar un texto, se debe tener en cuenta:

a. Contextualizar el texto

Se trata de ubicar el texto en el tiempo y la tradición cultural en que se produjo. Este importante aspecto es vital, pues muchos significados y tesis de un autor determinado están arraigados a su tiempo y cultura; esos tiempos, unidos a la cultura del lector, pueden marcar los juicios de este.

b. Desentrañar la intención del autor

Los autores de los diversos textos siempre los escriben con un propósito o fin: informar, entretener, persuadir, recrear, etc. El lector conforme lee un texto, aclara el propósito que porta. En el momento de interpretarlo, no puede olvidar buscar el propósito del autor, factor que lo conducirá en la interpretación correcta de la lectura, pues no tienen el mismo sentido un texto informativo y uno persuasivo.

Ejemplo:

<<El cuerpo no miente, nos advierte Sigmund Freud, "si los labios se mantienen en silencio, habla con las yemas de los dedos". Por eso los científicos se preguntan cuáles son las señales no verbales que delatan a una persona cuando miente. Entre las favoritas de los policías tenemos: los ojos esquivos, mirar hacia la izquierda, pensar las respuestas, mover

las piernas cuando responden preguntas, mirar hacia arriba, demorarse en responder, pasarse las manos por la boca. Adoptar un tono de voz agudo, sostener menos tiempo la mirada, mover las manos, ritmo lento al hablar; tener confusiones o lapsus verbales y sobre todo ser incoherente y realizar ajustes a las versiones de los hechos. Algunas personas piensan que mentir es tan común que en los medios o los procesos judiciales, los falsos alegatos se presentan con normalidad. Por eso opino, como los psicólogos japoneses que todos mentimos. Al parecer mentir es más común de lo que imaginamos. Los científicos han centrado su atención en el rostro, las piernas, las manos y los pies como sitios donde encontrar señales de mentiras. En el rostro se han detectado indicios como la sonrisa demasiado prolongada, el entrecejo severo; las manos hundidas en la mejilla; cortarse o comerse las uñas, sostener las rodillas de las piernas, apretones eróticos o calmantes; posiciones tensas, cambios de posturas, actos repetitivos con piernas y pies. Estos signos son el resultado del nerviosismo, de sentimientos de vergüenza o de culpa producidos por el contraste que hay entre la conducta veraz y las emociones de la mentira>> (Ruiloba *¿Cómo sabemos cuándo alguien miente?* [Pan. 2010]).

Al pedirle al lector su interpretación del párrafo anterior, debe iniciar por contextualizar el texto, el cual presenta una temática aún en boga y que es la causa de los grandes males de la humanidad, razón por la cual Freud la incluyó en sus amplios estudios de la conducta humana. También debe identificar cómo presenta el autor la información, lo cual hace, en el caso del párrafo anterior, a través de inferencias y opiniones.

En segundo lugar, explicar las palabras sobresalientes en cada párrafo. El ejemplo presentado solo posee uno, con las palabras claves: Segismund Freud, señales no verbales, científicos, policías, personas comunes, psicólogos

japoneses, medios, procesos judiciales, cuerpo, rostro, piernas, manos, pies, nerviosismo, sentimientos de vergüenza, culpa, emociones, conducta veraz.

Las señales no verbales son los movimientos y los gestos que hace la persona con su cuerpo y rostro, los cuales emiten un significado. Segismund Freud, científicos, psicólogos japoneses, policías, personas comunes y los psicólogos pertenecen al grupo que, a través de los estudios, las observaciones realizadas y la experiencia que poseen, puede leer los significados de los movimientos de una persona dada, lo que les ha permitido crear un código común. La mentira representa la actitud que se desea averiguar en una persona dada. El cuerpo, el rostro, los pies, las manos y las piernas son las localizaciones específicas en donde se descubre la mentira. Los medios y los procesos judiciales representan los lugares donde la mentira se expande y muchas veces pasa inadvertida, por lo que algunas personas no creen en los medios de comunicación ni en la justicia. El nerviosismo, los sentimientos de vergüenza y la culpa son los agentes que permiten que la mentira pueda ser detectada. La conducta veraz representa la actitud correcta.

En tercer lugar, esclarecer las ideas principales del párrafo, que son, a saber, en el texto en estudio: "El cuerpo no miente, todos mentimos". A su vez, esta es la tesis que trata de probar el autor mediante argumentos de autoridad. Presenta los indicios corporales de la mentira, detectados por Segismund Freud, científicos y policías en las personas, lo cual lo conduce a comprobar su tesis: "el cuerpo no miente todos mentimos", pues llega a la conclusión de que todas las personas muestran estos signos.

Otro elemento importante en la interpretación son las inferencias, por lo que el lector no puede omitirlas. Tres del texto anterior son las siguientes:

1. Aunque no hables, la mentira se puede detectar en la temperatura de tu cuerpo
2. Los medios y los procesos judiciales no son objetivos, pues la mentira siempre está presente.
3. Si quieres saber cuándo alguien te miente, solo presta atención a los movimientos de su cuerpo y rostro

Finalmente, en el proceso de interpretación, el lector debe exponer los puntos de vista planteados al inicio de la lectura y que el autor resolvió; puede escribir que el planteamiento inicial, "el cuerpo no miente", fue probado por el autor mediante la presentación de argumentos que demuestran lo cotidiano de los signos, al tiempo que finaliza presentando los causantes de que la mentira sea identificada: nerviosismo, culpa y vergüenza, los cuales fluyen porque toda persona sabe que hay una conducta veraz que debe ser respetada.

2.4.1.3: Argumentación

Si se pide identificar a los grandes exponentes de la argumentación, habría que señalar a los sofistas en la Grecia Antigua, aunque no se puede omitir que despreciaban la verdad, razón por la que Sócrates, Platón y Aristóteles los criticaron.

Aristóteles describió, por primera vez, los razonamientos argumentativos; él los denominaba "analíticos". Para San Agustín, eran "verdades prácticas", y Eco los llamó "juicios factuales". En los razonamientos argumentativos, la consistencia de la prueba y la demostración representan la base de la argumentación.

Cuando se habla de argumentación, es justo mencionar que: "Desde que, a mediados del siglo XX, Perelman y Olbrechts-Tyteca, de manera especial, con su obra *Traité de L'argumentation, la nouvelle rhétorique* (1958), le dieron nuevamente su hidalguía a la retórica, los tratados sobre la argumentación aumentan" (Gómez et al., 2010, p. 73).

Miguel A. Gómez y otros (2010, p. 71) presentan la siguiente definición de argumentación: "[...] es una actividad que inicia una persona o un grupo con el fin de llevar a un auditorio a adoptar una posición, apelando a las presentaciones o aseveraciones –argumentos- que intentan mostrar su validez o su fundamento".

A través de esta definición se afirma, una vez más, que además de los sofistas, de Sócrates, Platón y Aristóteles, todo ser humano, en las distintas épocas, ha empleado la argumentación para defender sus pensamientos y sus sentimientos, a fin de adherir a quien lo escucha a través de sus razones. Y aquí se presenta otro aspecto interesante para que haya argumentación: debe existir un auditorio, un receptor que escuche o que lea las razones y pruebas de otros para defender sus puntos de vista.

La argumentación exige leer, comprender, interpretar, hacer inferencias y realizar proposiciones. Resulta una estrategia completa para ser aplicada y desarrollada en el nivel superior. No hay tarea académica alejada de la lectura, por lo que esta debe ser realizada buscando siempre el desarrollo del pensamiento crítico. La lectura constante y variada es de gran utilidad para los estudiantes y profesionales, pues contribuye con darle fuerza a sus argumentos y les facilita su desenvolvimiento en la vida diaria.

La argumentación es parte integral de la competencia comunicativa y merece especial atención en un nivel educativo como el universitario, máxime si hay que traspasar o heredar tal destreza.

2.4.1.3.1. La argumentación en el pensamiento crítico

2.4.1.3.2. Concepto

Rafael Ruiloba en la obra *Pensamiento crítico: Las competencias de la redacción* (2010, p. 107) define la argumentación así: "Es un proceso lógico donde se pretende probar la verdad en una determinada proposición utilizando un sistema organizado de pruebas. Con la argumentación se persuade al receptor, porque las razones son explicadas y defendidas mediante diferentes argumentos".

Por otro lado, Anthony Weston, en su libro *Las claves de la argumentación* (2005, p.11), expresa que dar un argumento significa: "ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión".

Las pruebas presentadas y defendidas se enfocan en un auditorio dado. Se busca persuadir y adherir al receptor o a los receptores a una tesis.

A continuación, una serie de reglas generales que Anthony Weston (2005, pp. 19-31) presenta y explica para la composición de un argumento:

- El primer paso al construir un argumento es preguntar: ¿Qué estoy tratando de probar? ¿Cuál es mi conclusión?
- Las argumentaciones deben ser mostradas de la forma más natural a sus lectores.
- Partir de premisas fiables.
- Ser concreto y conciso.
- Evitar un lenguaje emotivo.
- Usar términos consistentes.
- Usar un único significado para cada término
- Usar ejemplos representativos.

Gómez (2010, p. 71), citando a van Eemeren y Grootendorst, transcribe las diez reglas que estos autores proponen para saber argumentar:

Regla 1: Los participantes no deben impedirse mutuamente sostener o poner en duda las tesis rivales.

Regla 2: Todo aquel que se adhiera a una tesis está obligado a defenderla si se le pide.

Regla 3: La crítica de una tesis debe versar sobre la tesis realmente defendida.

Regla 4: Una tesis solo puede defenderse alegando argumentos relativos

a dicha tesis.

Regla 5: Una persona puede tener que responder acerca de las premisas que había mantenido implícitas.

Regla 6: De considerarse que una tesis está defendida de modo concluyente si la defensa se desarrolla por medio de argumentos salidos de un punto de partida común.

Regla 7: Debe considerarse que una tesis está defendida de manera concluyente si la defensa se desarrolla por medio de argumentos por los cuales encuentra su aplicación correcta un esquema argumentativo comúnmente aceptado.

Regla 8: Los argumentos utilizados en un texto discursivo deben ser válidos o estar sujetos a validación por la explicitación de una o de más premisas no expresadas.

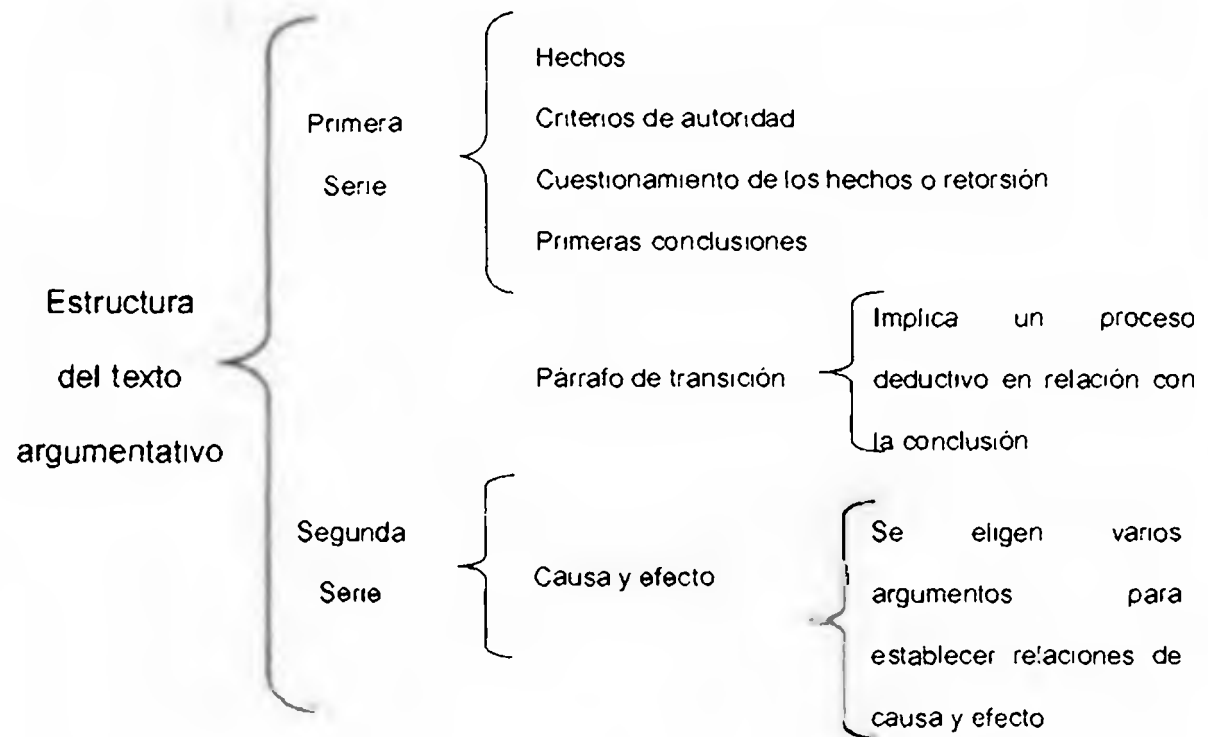
Regla 9: El fracaso de una defensa debe conducir al protagonista a retractarse de su tesis, y el éxito de una defensa debe conducir al antagonista a retractarse de las dudas relativas de la tesis en cuestión.

Regla 10: Los enunciados no deben ser vagos ni incomprensibles, ni confusos o ambiguos, sino ser objeto de una interpretación tan precisa como posible.

Al leer las reglas de Weston y las de Eemeren y Grootendorst, se puede decir que se complementan. Faltar a una de ellas o transgredirlas lleva a incurrir en un tipo de falacia.

A continuación, la estructura del texto argumentativo.

Fig. 1. Estructura lógica completa del texto argumentativo, según la retórica actual



Fuente: Por la autora

La escala argumentativa está constituida por la relación entre causa y efecto dada por los hechos, de donde se elige una propuesta para sacar conclusiones verídicas.

Se distribuyen dos argumentos en cada párrafo. Después de cada cuatro argumentos, es conveniente utilizar un párrafo de transición. La conclusión implica tres operaciones semánticas definidas: síntesis, propuesta y opinión.

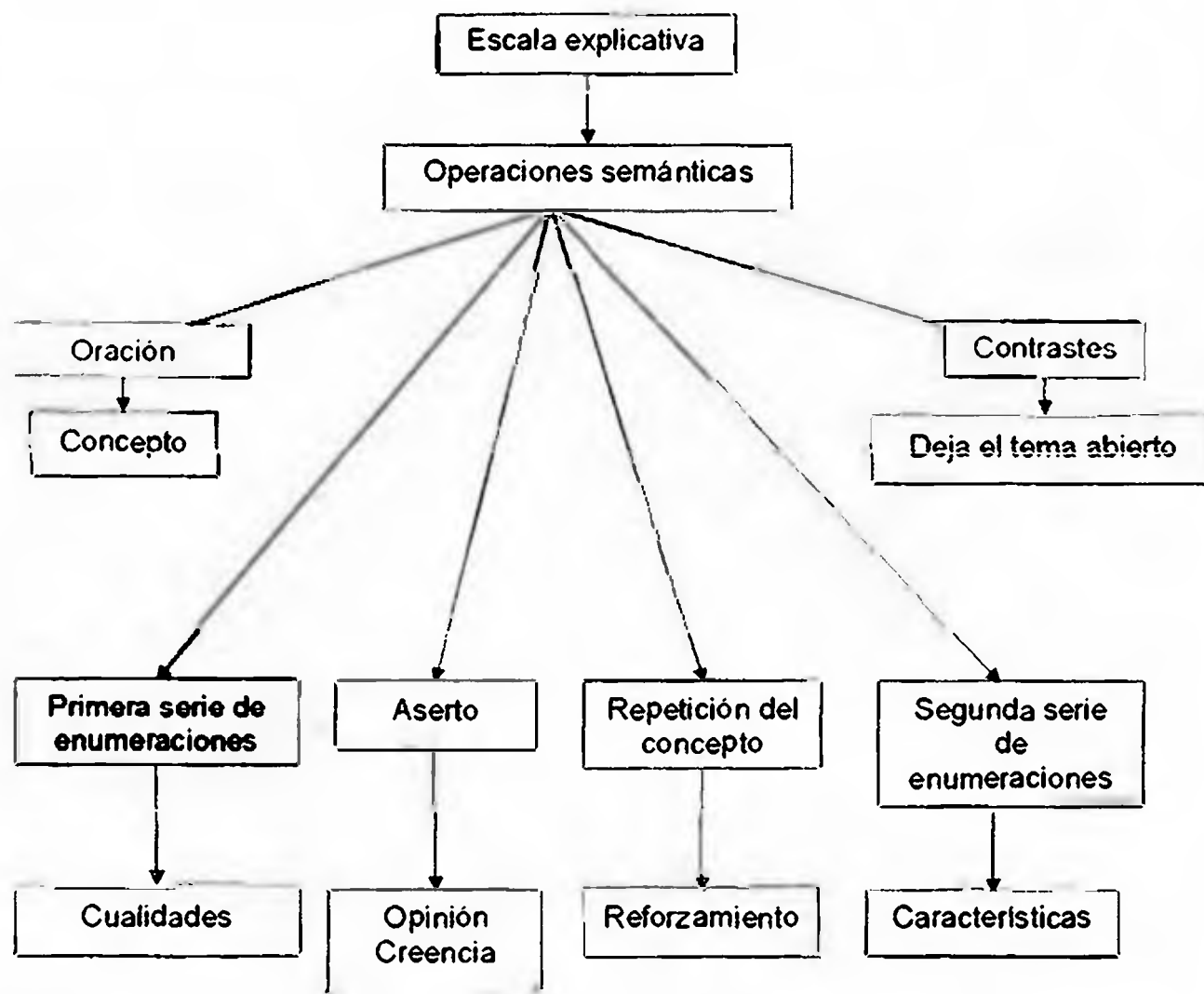
Ruiloba (2010, p. 43) expone que el primero en tratar de sistematizar los argumentos para diferenciarlos de otros usos del lenguaje fue Juan Bautista Vico, quien se apoyó en Sócrates y Aristóteles.

En 1947, Rudolf Carnap analizó las diferencias entre la argumentación y los otros usos del lenguaje. Dio lugar a la postulación de las L- verdades y las verdades sintéticas: "Las L verdades exigen un explicatum, las verdades sintéticas son los asertos, porque su veracidad está implícita en el lenguaje. De las verdades que exigen un explicatum se derivan las explicaciones y las argumentaciones" (Ruiloba, 2010, p. 44).

En este renglón, Ruiloba presenta las escalas explicativas y argumentativas que deben tenerse en cuenta en el momento de redactar. Aquí son expuestas debido a su utilidad en la lectura de textos no literarios, pues en ellas están implícitas destrezas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico.

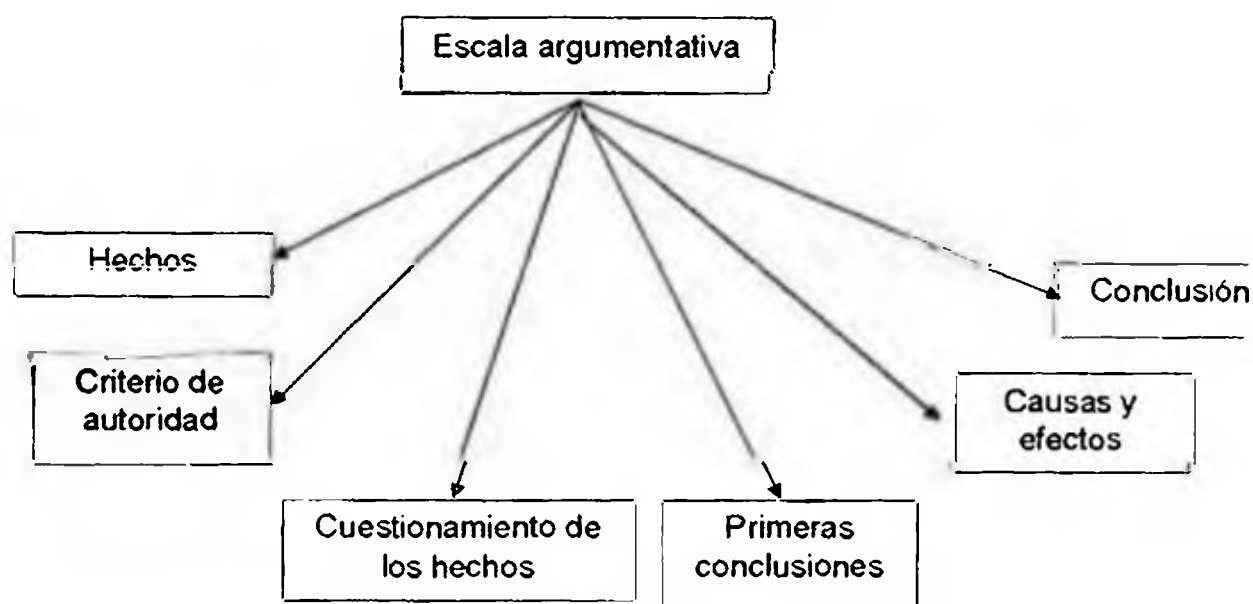
Estas escalas serán mostradas a través de diagramas que condensan lo propuesto por el autor (fig. 2 y 3).

Fig. 2. Escala explicativa



Fuente: Por la autora.

Fig. 3. Escala argumentativa



Fuente: Por la autora.

2.4.1.3.3. Tipología de los argumentos

2.4.1.3.3.1. Argumento de autoridad

Es el que ha consultado a personas, organizaciones y obras de referencia más documentadas por el prestigio intelectual que poseen. Ejemplo:

<<No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a si mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión solo se cumple por medio del lenguaje. Ya Lazarus y Steinthal, filólogos germanos, vieron que el espíritu es lenguaje y se hace por el lenguaje...>> (Salinas *Defensa del lenguaje* [Madrid 1992]).

En este ejemplo, se observa cómo el escritor apoya su argumento en dos autoridades de la lengua: Lazarus y Steinthal.

2.4.1.3.3.2. Argumento acerca de las causas y sus efectos

La prueba de una afirmación sobre las causas es habitualmente una correlación entre dos acontecimientos.

El argumento no solo debe explicar cómo una causa puede conducir a un efecto, también se debe citar la fuente y explicar por qué está bien informada.

Ejemplo:

<<Desde hace un par de años mucha gente ha decidido hacer un cambio saludable en sus vidas, comer mejor y practicar alguna actividad física. Sin embargo, no siempre se hace de la mejor manera, pues esto no se puede hacer de golpe y sin supervisión.

Es así que desde hace casi tres años, cada semana, los consultorios de los ortopedas y especialistas en medicina deportiva registran un aumento de pacientes con lesiones por intentar ser corredores, maratonistas o crossfitters

Las actividades que presentan más lesiones son correr y las rutinas de ejercicios funcionales para bajar de peso en los que se lleva al cuerpo a un límite como crossfit, TRX e insanity. "No es que sean malas rutinas, pero cada cuerpo es diferente y tiene necesidades diferentes", dice el ortopeda Ricardo Burgos>> (ellas *En forma sin lesiones* [Pan.]).

En el texto presentado, se ve que su autora parte del hecho de que muchos panameños están tomando en serio su salud al tratar de modificar hábitos alimenticios y realizar alguna actividad física, pero el hacerlo sin una supervisión o abusar de ello se convierte en la causa que lleva como efecto lesiones que están aumentando la cantidad de pacientes de los ortopedas. Para apoyar este argumento, la autora recurre a una autoridad (ortopeda) y cita la fuente dentro del texto.

2.4.1.3.3.3. Argumento por analogía

Se basa en la semejanza de relaciones producidas por hechos reales.

Ejemplo:

<<La pregunta del millón es: ¿qué viene antes, el huevo o la gallina, las obras de infraestructura o la educación de la gente? Dejemos que los intelectuales la discutan a perpetuidad. Lo cierto es que en los países que consideramos del primer mundo la población goza tanto de un alto nivel de educación como de una infraestructura adecuada para su desarrollo. No piensen que estos países primero fueron premios Nobel de literatura o de la paz y luego comenzaron a construir carreteras, autopistas, puentes, todo tipo de medios de transporte, escuelas, parques, etc. La historia de muchos está llena de horror y decadencia humana, pero salieron del hueco con el esfuerzo colectivo, deponiendo odios del pasado y tratando de hacer lo mejor, poco a poco, en beneficio de todos. ¿Tenemos en Panamá ese sentido de colectividad? ¿Sabemos qué es el bien común o es nuestra vida un tinglado en el que cada quien hala para su propia esquina? >> (Dex La Prensa *Rumbo al primer mundo* [Pan.] 6.9.2013).

Evidentemente, el texto se inicia con un argumento analógico, donde se establece un paralelismo entre los países del Primer Mundo y Panamá, en el binomio infraestructura- educación. Este binomio enmarca los términos "colectividad" y "bien común", los factores que llevaron a estas naciones a progresar en educación y, por ende, a gozar de excelentes infraestructuras, aspectos de los que carece Panamá.

2.4.1.3.3.4. Argumento mediante ejemplos

Los ejemplos remiten a uno o varios hechos que le dan validez a las teorías hipotéticas. Cuando se ejemplifica, se busca una validación para decir al lector que la situación ha sucedido a otra persona como prueba. Ejemplo:

<<Y es que bajo Ricardo Martinelli han cambiado hasta el idioma político. Por ejemplo, es gracioso que el presidente del Órgano legislativo diga cosas como "a llorar al cementerio", "el que no da, no va", o "aquí no se va a citar a ningún funcionario a rendir cuentas". Este (Gálvez), para Martinelli es un súper funcionario, muy eficaz.

"La renuncia irrevocable", en la era Martinelli, realmente significa "quizás mañana estaré de vuelta en el puesto".

"Se puede meter la pata, pero no la mano" y "entran limpios y salen millonarios" son frases cuya "veracidad" se comprueba en una gorra de RM con el sello "1B" (un billón)>> (Eisenman *La Prensa Amenaza a la democracia* [Pan.] 6.9.2013).

El autor del artículo recurre a un argumento mediante ejemplo para afianzar su tesis de que hoy día la democracia está en peligro. Entre los ejemplos, cita las expresiones utilizadas por el señor Presidente y el presidente del Órgano Legislativo, a modo de prueba entre lo que se dice y lo que se hace, lo cual implica, a juicio del autor, uno de los innumerables cambios políticos durante el gobierno Martinelli.

2.4.1.3.3.5. Argumento por definición

Se argumenta con base en la definición de un concepto o un tema. Su función es orientar el razonamiento. Generalmente, inicia procesos argumentativos por ampliación, ya sea para complementar el concepto con otros tipos de argumentos o para realizar una retorsión o cuestionamiento de los hechos. Parte señalando la idea, definición, convicción o principios sostenidos por el otro, para luego refutarla como falsa o incompleta en relación con la realidad.

Ejemplo:

<<Según el artículo 45 de la Constitución, “Los ministros de los cultos religiosos, además de las funciones inherentes a su misión, solo pueden ejercer los cargos públicos que se relacionen con la asistencia social, la educación o la investigación científica”.

El mensaje es claro con respecto a que los ministros de cultos no pueden ser elegidos. No obstante, hay que tener presente que ejercer un cargo público y postularse a través de un partido o una candidatura independiente para representante, alcalde, diputado o Presidente de la República denota estados distintos.

Mientras que el primero es constitucionalmente imposible, el segundo no lo es, pues que un individuo (un ministro de culto se postule como candidato para un cargo público no implica necesariamente que lo vaya a ejercer; y siendo favorecido en las urnas, podría perfectamente renunciar al ministerio para desempeñar el cargo público, en consonancia con la disposición constitucional.

La pregunta, por lo tanto, no es si los ministros de culto pueden ejercer cargos públicos, sino si pueden ser postulados por partidos políticos o mediante candidaturas independientes, y si pueden tomar parte a favor de candidatos específicos>> (Díaz La Prensa *Ministros de culto y cargos públicos* [Pan.] 6.9.2013).

El autor inicia su escrito con la presentación de lo que establece la Constitución de Panamá con respecto a los ministros de culto y los cargos públicos. Al partir de un artículo expuesto literalmente, amplía su explicación; lo ciñe al hecho de la postulación de los ministros de culto para, finalmente, tratar de demostrar que se hace necesario estudiar a fondo el artículo y dejar claro si un ministro de culto puede ser postulado o no apoyar a otros candidatos.

2.4.1.3.3.6. Argumento por contraste

Se realizan comparaciones por oposición. La contraposición de conceptos sirve para describir probabilidades hipotéticas, o se postulan como generalizaciones que serán corroboradas, posteriormente.

Ejemplo:

<<Debemos recordar que en el año 2000 los líderes mundiales se comprometieron en Naciones Unidas, en el marco del Objetivo del Milenio, reducir el hambre a la mitad para 2015

Estando a solo dos años de cumplirse el plazo los pronósticos no son positivos para esa población que ve cómo los países industrializados o "desarrollados" despilfarran riquezas en superficialidades, mientras el estomago de ellos se aprieta sin compasión.

Una ironía es que el planeta Tierra tiene suficiente capacidad para proveer alimentos a los más de 7 millones de habitantes y la otra es que donde más se padece hambre es en las naciones ricas en agricultura, ganadería, ríos y mares>> (Benoit La Prensa *El rostro invisible del hambre*[Pan.] 3.11.2013).

Al leer el fragmento del artículo periodístico, el lector puede ver que el autor está utilizando un argumento por contraste, pues presenta realidades que se oponen. Por un lado, está el compromiso de reducción de la pobreza y el vencimiento de su plazo lejos de la realidad; por otro, la capacidad del planeta para producir alimentos, en franca contradicción con su carencia y la gran contraposición entre países ricos, más hambre. Se demuestra, una vez más, la mala distribución de las riquezas en el mundo y deja por sentado que esta es la

brecha entre ricos y pobres, entre los que tienen alimento en abundancia y los que no tienen nada para llevarse a la boca.

2.4.1.3.3.7. Argumento por ampliación

Consiste en enumerar una serie de cadenas de explicaciones o en repetir un argumento varias veces.

Ejemplo:

<<Como ciudadano interesado debo mencionar que el método utilizado para notificar está orientado a confundir al contribuyente, debido a que no ordenan las fincas por edificio. Es decir, las de un mismo PH se publican hasta en cuatro edictos distintos, y no figura si la finca notificada corresponde a un PH o a un terreno. Recordemos que son conceptos distintos, y en casi todos los casos los números se repiten. La principal irregularidad es que en el edicto figura el que era el dueño de la finca en 2011, cuando se hicieron los avalúos, quien no necesariamente es el actual. Considero que con muy poco esfuerzo y utilizando el Excel, las listas podrían haber sido publicadas perfectas y sin entorpecer ni ocultar información al contribuyente.

El concepto utilizado para fijar los precios es sorprendente. El terreno donde está el PH Antonatos, en Paitilla, según Bienes Patrimoniales, vale lo mismo por metro cuadrado que un lote baldío con zonificación que le permitiría construir un hotel con casino, o las mejoras de la casa de un jubilado en Paitilla valen por metro cuadrado lo mismo que las de un supermercado que vende la canasta básica en 480 dólares, hecho que denota falta de equidad tributaria>> (Levy La Prensa *Los revalúos y los intereses del pueblo* [Pan] 3.11.2013)

El texto representa un claro ejemplo de argumento por ampliación, ya que el autor presenta una serie de explicaciones para apoyar su opinión de que el método utilizado para notificar sobre los impuestos de un bien inmueble confunde al contribuyente.

2.4.1.3.3.8. Argumento por probabilidad o abducción

Una abducción es un razonamiento usado para extraer de varios hechos una hipótesis probable.

Ejemplo:

<<La creación, por ley, de la décima provincia, cuya extensión geográfica abarca Panamá Oeste (Arraiján, La Chorrera, Chame, Capira) es solo un experimento político bufo en el año preelectoral. Esta no garantiza que el Estado sea más funcional y eficiente. Desde 1972 teníamos 505 corregimientos; hoy son más de 600, pero la realidad y las estadísticas indican que la pobreza y problemas de desnutrición, falta de agua y muchísimos otros siguen igual o se profundizan. Más del 70% de los municipios y, por ende, los corregimientos, reciben fondos del gobierno central, por lo que la cacareada descentralización, en la que se han gastado buena cantidad de dinero y tiempo, no funciona.

La décima provincia, aparte de la euforia política y regionalista, es una falencia si no hay un mínimo de autonomía presupuestaria y administrativa>> (Espino La Prensa *Falencias de la décima provincia* [Pan.]3.11.2013).

Es un argumento por probabilidad, puesto que el autor presenta su razonamiento, el cual inicia el artículo, y expone los hechos: Desde 1972 hasta

hoy, los problemas de pobreza, desnutrición y falta de agua siguen iguales; a pesar de la llamada descentralización, todavía los municipios y corregimientos reciben dinero del Gobierno Central. Estos hechos le permiten al lector extraer la tesis del artículo antes de que el autor lo haga de modo implícito: La décima provincia es funcional y eficiente con autonomía presupuestaria y administrativa.

2.4.1.3.3.9. **Argumento por análisis de causa**

El análisis de causas implica una serie enumerada de estas

Ejemplo:

<<Los corregimientos y municipios del país son absolutamente disfuncionales; su administración es deficiente, dependen del poder político central presidencialista y básicamente sirven para crear espacios políticos de poder, salarios y viáticos a los funcionarios que componen su estructura administrativa. No resuelven un solo asunto de importancia y más bien obstaculizan obras, y cobran impuestos mermando la iniciativa privada local. Son repartidores de migajas de "miserableza" cuando hay un desastre natural.

[.] Los gobernadores no tienen funciones constitucionales. Son meros jueces de policía en segunda instancia, en el interior de la República; en Panamá sacan las balotas de la lotería.

[...] Los representantes de corregimientos (botellas de incompetencia intelectual y administrativa, en muchos casos) deben ser eliminados, y el alcalde trabajar directamente con las juntas comunales con presidentes rotatorios>> (Espino La Prensa *Falencias de la décima provincia* [Pan.]3.11.2013).

El artículo muestra un ejemplo de argumento por análisis de causas. El autor presenta un análisis de las principales causas por las que él no le ve funcionalidad a la décima provincia, que en sí se sintetizan en presupuesto y administración.

2.4.1.3.3.10. Argumento pragmático

Es el que permite apreciar un hecho por sus consecuencias. Es también el que produce una valoración o una interpretación de los hechos.

Ejemplo.

<<Pero, entendí qué sentían los "shangrileños", durante las sesiones del VI Congreso de la lengua española del 20 al 23 de octubre. Durante esos cuatro días, lo más granado de la lingüística y la literatura de habla hispana se concentró en Panamá para discutir en más de 50 sesiones, temas relacionados con nuestra maravillosa lengua y todo lo que de ella se deriva.

[...] Pero hay dos elementos a destacar. Uno bueno y uno malo. Lo bueno, la participación de la red de profesores de español. Su asistencia fue clave para el éxito del evento, al igual que su interés en absorber al máximo todo lo que se discutió durante esos cuatro días.

Lo malo (o por lo menos lo triste), es que no hubo un solo candidato a nada que asistiera a las sesiones. Eso, tiene dos interpretaciones posibles. Por un lado, el desprecio que sienten hacia las actividades culturales quienes aspiran a puestos de elección y por otra, que posiblemente saben que, a personas que asisten a este tipo de eventos, es difícil convencerlas con una cerveza o una gorra. Y, en nuestro medio, ese parece ser el método escogido para hacer política.

En fin, esos cuatro días representaron un oasis de cultura en medio de toda la politiquería, la repugnante huelga médica y el vandalismo de los institutores.

Ojalá tuviéramos todo el tiempo actividades como esta. Sin duda, sería un paliativo a toda la basura que nos rodea>> (Pichel La Prensa *Cuatro días en Shangri-La [Pan.]*3. 11. 2013).

Este texto es un ejemplo de argumento pragmático, puesto que el autor expone el hecho, el VI Congreso de la Lengua Española en Panamá, y presenta su propia valoración al respecto, además de hacer una interpretación personal en torno a la ausencia de los políticos en el evento.

2.4.1.3.3.11. Argumento por distinciones cuantitativas y cualitativas

Es una figura donde se contrastan hechos o argumentos en oposición de cantidad y de cualidades.

Ejemplo:

<< ¿Qué es lo que está pasando en nuestro país? Donde el presupuesto del Estado para el 2013 – 2014 asciende a 17 mil 700 millones, representando 9% más que el año anterior, mientras la situación de la familia panameña se deteriora cada día más.

Si las páginas web van desde 250 mil a 1 millón de balboas, "para que turistas vengan a nuestra ciudad", pero la familia está perdiendo el país y no tiene el ingreso necesario para sufragar lo que necesita, el costo de vida se le hace cada día más caro al panameño;...>> (Herrera El Siglo *¿Que nos pasa Panamá? [Pan.]*1.9. 2013).

A través de este artículo, la exdiputada por el PRD, Balbina Herrera, entrega un claro ejemplo de este tipo de argumento, pues presenta hechos que se contrastan tanto cuantitativamente como cualitativamente: Presupuesto enorme- más pobreza- menos calidad de vida; inversiones cuantiosas para atraer turista- el panameño común no conoce su propio país- la plata no le alcanza, entonces ¿a dónde va a parar el resultado de esas inversiones, si no está en consonancia con la calidad de vida del panameño? Es lo que plantea la autora.

2.4.1.3.3.12. Argumento por negación

Se utiliza cuando se presentan los hechos por medio de negaciones sistemáticas.

Ejemplo:

<<[...] nos guste o no, hemos retrocedido y nos preguntamos ¿será que el metro, la III etapa de la Cinta Costera con unos costos exagerados, nos darán un nivel de vida más consonos con nuestros ingresos?; ¿será que ya no se deja hasta lo que no se tiene en el casino?, donde se juegan seis millones diarios, y en los pueblos y barrios hay maquinitas para jugar empeñando todo lo que hay en los hogares de las familias y como si fuera poco con gran algarabía el MEF aprueba concesión para el bingo televisado.

Ya no se puede vivir sin verjas en las casas, todos los días hay 2 o 3 muertos de forma violenta; y dice el Ministro de Seguridad que son el narcotráfico y las pandillas. ¿De qué sirvió Finmeccanica con sus 19 radares, los helicópteros, la cartografía que costó más

de 280 millones?... >> (Herrera El Siglo *¿Qué nos pasa Panamá?* [Pan] 19 2013)

La autora recurre a las negaciones para presentar hechos de la realidad panameña: El auge económico que se muestra a través de las infraestructuras no llega al panameño común; hasta que el panameño de a pie no tiene plata, el Gobierno creando más juegos de azar; la delincuencia no ha desaparecido y menos disminuido, pese a exorbitantes inversiones en seguridad.

Ejemplo:

<<Efectivamente los campos de concentración y otros muchos hechos que siguen presentándose obligan a pensar que la educación no hace descender los grados de barbarie de la humanidad. Que pueden existir monstruos educadísimos. Que un título ni garantiza la felicidad del que lo posee, ni la piedad de sus actos. Que no es absolutamente cierto que el nivel cultural garantice un mayor equilibrio social o un clima más pacífico en las comunidades. Que no es verdad que la barbarie sea hermana gemela de la incultura. Que la cultura sin bondad puede engendrar otro tipo de monstruosidad más refinada, pero no por ello menos monstruosa. Y tal vez más>> (Martín Descalzo [2005 cap. 31]).

A través de este argumento por negación, el autor defiende su postura: la educación debe ir de la mano con el saber ser.

2.4.1.3.3.13. Argumento por nexos de sucesión

Hay nexos de sucesión porque se parte de un ejemplo, se corrobora con una opinión personal, se confirma con otras investigaciones y se concluye con datos estadísticos.

Ejemplo:

<< Por ejemplo, en el caso de las operaciones canaleras, la Autoridad del Canal de Panamá ha demandado en los últimos años recurso humano especializado en ingeniería hidráulica/ hidrología, geología, ingeniería sísmica/ sismología, diseño de máquinas, sistemas mecánicos, automatización y controles, metalurgia y control de corrosión, administración de bases de datos. Más allá del Canal, las perspectivas de empleo en Panamá son amplias. Para dar una idea, en el pasado CADE 2012 de la Asociación Panameña de Ejecutivos de Empresa (APEDE), el expresidente de la República y director del Centro Nacional de Competitividad, Nicolás Ardito Barleta, señaló que en los próximos tres años en el área de informática se requerirán unos 25 mil especialistas, en la construcción otros 25 mil, además de 14 mil en el sector minería y unos 10 mil en turismo>> (La Estrella *Universidades* [Pan.] 24 9.2012).

En el texto anterior, el autor utiliza un argumento por nexo de sucesión para sostener el hecho de que en Panamá las empresas requieren profesionales en determinadas áreas. Citar como ejemplo el Canal de Panamá y los empleos que este ha demandado, para luego presentar su opinión: "Las perspectivas de empleo en Panamá son amplias". Posterior a ello, confirma con una fuente,

"director del Centro Nacional de Competitividad" y, a su vez, expone datos estadísticos para alertar en torno a la demanda de profesionales.

2.4.1.3.3.14. Argumento por dilema

Se refiere a cuando el lector elige entre una posibilidad u otra de la realidad; entre una verdad u otra posibilidad de la verdad o entre verdades y una falsedad.

Ejemplo:

<<Por eso me veo en la obligación de sospechar de la educación. No basta con formar buenos profesionales autómatas aptos para el mercado laboral; o ingenieros capaces de construir cámaras de gas de última tecnología; o físicos cualificados capaces de activar reacciones en cadena mediante la liberación de energía; o químicos competentes capacitados para descubrir el Zyklon B, capaz de matar a mas en menor tiempo y a más bajo costo; o médicos y enfermeras idóneos educados para experimentar con humanos sin ninguna compasión>> (Vanegas *Las historias de Oppenheimer. A propósito de "¡Basta de historias!"* [Coi.2012]).

Mediante este ejemplo, el escritor presenta la disyuntiva conocer o hacer o ser, muy en boga actualmente debido al mundo globalizado que abandera la competitividad en la educación.

2.4.1.3.3.15. Argumento factual

Describe los hechos y presenta el tema como problema.

Ejemplo:

<< Desde hace décadas los gobiernos de los países de Latinoamérica se han enfocado en fortalecer los sistemas educativos como una estrategia primordial para reducir los niveles de pobreza, en concordancia con el impulso de sus economías. Panamá no escapa de esto. A pesar de que su crecimiento económico rebosa un promedio de 10 por ciento en los últimos años, gobernantes y economistas reconocen que persiste una mala distribución de las riquezas del país, siendo que la mitad de toda la bonanza económica se queda en los bolsillos de un 10 por ciento de nuestra población, es decir, la clase adinerada panameña>> (La Estrella *Educación: La clave del éxito* [Pan.] 24.9.2012).

En el ejemplo, se describe el hecho, el cual es presentado en el primer párrafo. Posterior a ello, se expone el problema que hay entre el crecimiento económico en Panamá y los niveles de pobreza, precisamente, lo que se quiere reducir a través de la educación.

2.4.1.3.4. Falacia

2.4.1.3.4.1. Concepto

Las falacias son expresiones que pueden confundirse con los argumentos, pues los imitan al intentar hacer creer lo que no es: "Un argumento

puede ser falaz en materia, en escogencia y uso de las palabras o en el proceso de inferencia." Con la definición anterior queda claro que palabras no adecuadas o inferencias totalmente alejadas del texto o impregnadas de subjetivismo, también pueden hacer caer en falacia. Cuando se realiza una argumentación no debe darse lugar a la duda, a lo que no se puede probar, pues se cae en falacia.

Incurrir en una falacia representa hacer un mal razonamiento, lo que a simple vista puede pasar por bueno.

Una falacia, o sofisma, en reiteradas ocasiones no es fácil de identificar en un texto dado; muchas veces, pasa desapercibida, pero sí resulta importante saber reconocerla para descubrir la mentira, para defenderse en un momento dado y no sucumbir a los vaivenes de la publicidad y la propaganda política.

2.4.1.3.4.2. Tipología de las falacias

Las falacias lógicas se clasifican en formales y no formales. Ruiloba (2010, pp.,162-165) sostiene que la falacia formal "es aquella en que el argumento viola una norma del sistema lógico del que el argumento es parte". Esto puede deberse al afirmar el consecuente con base en una presuposición; en extraer conclusiones que van más allá del antecedente y utilizar un solo tipo de argumentos, pues un texto puede ser considerado objetivo si posee un mínimo de diez argumentos. Por otra parte, señala en cuanto a las falacias informales:

Son las que defienden la validez de una conclusión apelando a la fuerza, a la piedad, a las creencias populares o recurren solo al criterio de autoridad como prueba fundamental y se olvidan de las diversas alternativas que tiene la realidad [...] Las falacias de ambigüedad incluyen conclusiones erróneas basadas en un uso equivocado del lenguaje.

Sean falacias formales o informales es importante saber identificarlas para poder descubrir lo que oculta el texto y extraer la verdad escondida. A continuación, algunas falacias con sus respectivos ejemplos.

2.4.1.3.4.2.1. Falacia ad hominem

Consiste en atacar a la persona que afirma un hecho, en lugar de preocuparse de la veracidad de este. Ejemplo:

<<Lo que Varela debe hacer es pagarles una dieta a esas racas con llantas que van casi a rodar de lo gordas, en vez de ponerlas a pensar en huevo y carne, además el Seco Herrerano subió para navidad...waatt?>> (@EstrellaOnline [Pan.] 27.11 2013).

En el "twitter" enviado por una joven a La Estrella Online, se observa una falacia ad hominem, pues ella se centra en atacar a las personas que dialogan en torno al incremento de la comida, en lugar de emitir su opinión con respecto a la veracidad de la afirmación que presenta la propaganda política. Por otro lado, también ataca a Varela al decir que el producto de su empresa subió.

2.4.1.3.4.2.2. Falacia de la autoridad

Se cree que porque él o ella, que es una autoridad, lo dice, es verdad.

Ejemplo:

<<Antes de decidir la publicación de este ensayo, he pensado mucho sobre la conveniencia o no de hacerlo, pues vienen a mi mente las palabras de Pedro Correa Vásquez, cuando indicaba que solo se debe escribir cuando no es posible evitarlo>> (Villarreal *Mitos y realidades sobre el diccionario de la Real Academia Española* [Pan. 2006:145]).

El escritor incurre en una falacia, ya que si el momento de no poder evitar escribir no llega, nunca va a escribir, pues tiene que esperar que tal ocasión indicada por Pedro Correa Vásquez llegue para agarrar un bolígrafo, un papel y exponer sus ideas.

2.4.1.3.4.2.3. Argumentum ad populum

Atribuir la opinión propia a la de la mayoría y deducir de ahí que si la mayoría piensa eso es que debe ser cierto, es un argumentum ad populum.

Ejemplo.

<<El problema radica en que no solo los estudiantes de Media conciben la Física como una actividad limitada al aula, específicamente, a cuatro paredes y a un tablero lleno de fórmulas, sino que es una concepción que maneja la sociedad escolarizada panameña, en general>> (Pérez *¿Para qué aprender física* [Pan. 2006:141]).

En el ejemplo anterior, hay una muestra de argumentum ad populum, pues la autora traslada su opinión personal sobre el problema de la enseñanza de la física y sostiene que todos los estudiantes panameños tienen tal concepción de esta. ¿Con qué pruebas cuenta para sostener tal afirmación?, ¿cómo hizo para obtener el concepto de física que tienen, por lo menos, todos los estudiantes de media?

2.4.1.3.4.2.4. Falacia de la verdad a medias

Se refiere a que las frases pueden ser parcialmente verdades. Pueden ser, incluso, verdades, pero no toda la verdad del conjunto, lo que produce un engaño provocado por omisión.

Ejemplo:

<<Manifestó que lamentablemente los obreros prefieren la cerveza al punto de que somos los mayores consumidores per cápita en Latinoamérica de esta bebida. Otra preferencia, según señala, son los casinos y los celulares. En ese sentido, dijo que con una administración de recursos como esta, no hay monto de salario mínimo que alcance>> (Fajardo@ La Estrella *Discrepancias por aumento del salario mínimo en provincias* [Pan.] 24.5.2013).

Cuando la persona citada dice que entre las preferencias de los obreros panameños están la cerveza, los casinos y los celulares, hay un indicio de verdad sostenido por los niveles de venta de estos productos. Lo que hay que tener en cuenta es que se trata de un empresario y, como tal, no va a ver con

buenos ojos un incremento en el salario mínimo, que es lo que está omitiendo y, en lugar de ser directo y sincero, busca excusas. Por otro lado, hay que poner en duda lo que expresa en torno a que los obreros panameños son los mayores consumidores per cápita de cerveza en Latinoamérica, pues en el diario El Siglo, del 29 de agosto de 2011, aparece una información que dice que este lugar lo ocupa Venezuela y luego sigue Panamá. Entonces, el señor está incurriendo en una falacia de la verdad a medias.

2.4.1.3.4.2.5. Falsa vivencia desorientada

Usar la descripción de un acontecimiento, con extremo detalle, incluso si es un suceso excepcional y muy poco probable, para convencer a alguien de que hay un problema, es valerse de la falacia denominada falsa vivencia desorientada.

Ejemplo:

<< [...] El artículo del licenciado Gómez Arbeláez arriba mencionado nos pinta en la pared un advertencia que debemos recordar diariamente hasta el 4 de mayo: los resultados de "dinastías dictatoriales" en República Dominicana, Nicaragua, etc. Conociendo el perfil del actual desgobierno, si los panameños de todas las capas sociales permitimos una dinastía de la familia Martinelli y sus actuales sirvientes, una casta cleptomaniaca, ¿cuál será nuestro futuro? Ietrico, ¿la Nicaragua de Somoza?...>> (González La Prensa *Rechazan dinastía de los Martinelli* [Pan.]14.2.2014).

Se considera el ejemplo porque, aunque el autor presenta un problema de la actualidad política panameña, el que muchas personas de oposición al Gobierno, así como grupos independientes no vean con buenos ojos la candidatura de la esposa del Presidente de la República como vice del partido CD, lo está presentando unido a otros hechos que, en suma, indican una probabilidad que busca, de una forma u otra, incidir en la decisión del elector a la hora de emitir su voto.

2.4.1.3.4.2.6. Falso dilema

Ocurre si se presenta una situación en la cual solo dos puntos de vista son sopesados como las únicas opciones, cuando en realidad hay una o más opciones que no han sido consideradas. Ejemplo:

<<Si Escocia se separa del Reino Unido, también se va de la libra>> (La Prensa *Escocia se juega la libra* [Pan.]14.2.2014).

Estas fueron las palabras del ministro británico de Finanzas, George Osborne. Representan una falacia de falso dilema, ya que solo ofrecen a Escocia dos opciones extremas: Si quieres mantener la libra, te quedas; pero si te vas pierdes la libra; te quedas o te vas. Osborne no da lugar a otras opciones

2.4.1.3.4.2.7. Cum hoc, ergo propter hoc

Consiste en afirmar que dos eventos que ocurren a la vez tienen necesariamente una relación causa efecto.

Ejemplo:

<<Mientras las autoridades venezolanas procuran la captura del líder opositor Leopoldo López, a quien acusaron ayer de homicidio y terrorismo y ordenaron su arresto tras los hechos violentos ocurridos en Caracas el pasado miércoles, cientos de venezolanos permanecían en las calles de la capital y otros estados, en protesta contra el gobierno>> (La Prensa *Gobierno culpa a líder opositor* [Pan.]14.2.2014).

En estas líneas, se traduce una falacia cum hoc, ergo propter hoc por parte del gobierno venezolano, pues expresa que Leopoldo López es la causa de los hechos violentos que se viven en Venezuela. También debe ver que tales hechos pueden deberse a la difícil situación económica y social en la que está sumida Venezuela. Una sola persona no es la causa de los acontecimientos, hay muchos factores en juego.

2.4.1.3.4.2.8. Falacia de la causa simple

Esta falacia ocurre cuando se asume que existe solo una simple causa para un resultado, cuando en realidad puede haber un conjunto específico o suficiente de causas que lo hayan provocado.

Ejemplo:

<<Es una relación aparentemente simple, pero realmente contundente: "sin Cuenca Hidrográfica con sus áreas protegidas, no hay Canal, y sin Canal no hay ecoturismo">> (Díaz *Áreas protegidas de la Cuenca Hidrográfica del Canal* [Pan. 2000: 45]).

En este extracto, se encuentra una falacia de la causa simple cuando el autor sostiene que sin Canal no hay ecoturismo, pues esta es la única causa de que haya ecoturismo en Panamá. Son variadas las causas que han contribuido a que este importante factor esté cobrando fuerza en el país. Más aún si se tiene en cuenta que Costa Rica y Suiza no tienen canal y son pioneros en ecoturismo.

2.4.1.3.4.2.9. Falacia de las muchas preguntas o pregunta compleja

La finalidad de la falacia de las muchas preguntas o pregunta compleja es que el adversario dialéctico asuma en su contestación alguna información que no se quiere conceder, bien por falsa o porque dicha concesión perjudica gravemente la argumentación que pretende sostener.

Ejemplo:

<< ¿Todavía golpeas a tu esposa?>>
(es.wikipedia.org)

La falacia de las muchas preguntas busca, sobre todo, hacer que el receptor afirme lo que se sospecha. Son preguntas venenosas. En el caso del

ejemplo anterior, si el receptor contesta sí o no, se verá perjudicado, lo mejor es ignorar o aclarar la situación

2.4.1.3.4.2.10. Argumento dirigido a las consecuencias

Es una falacia porque basar la veracidad de una afirmación en las consecuencias no hace a la premisa más real o verdadera

Ejemplo.

<<A finales del siglo III d. C., el emperador romano Dioclesiano decretó la muerte para toda persona que poseyera un ejemplar de la Biblia. El decreto también condenaba a muerte a los familiares del prisionero por no informar de la desobediencia de este []. Al cabo de dos años, Dioclesiano se jactó diciendo: "He eliminado completamente los escritos cristianos de la faz de la tierra">> (Cloer et al., *Cómo llegar a ser un cristiano verdadero* [USA 2006 17])

Cuando se lee el ejemplo anterior, se corrobora que hay un argumento dirigido a las consecuencias, puesto que el emperador basó su afirmación de que había eliminado los escritos cristianos de la faz de la Tierra al eliminar a las personas que tenían una Biblia, puesto que esto era la consecuencia que deseaba al formular su decreto

2.4.1.3.4.2.11. Argumentum ad baculum

Es un argumento donde la coacción o amenaza de fuerza es dada como justificación para una conclusión

Ejemplo

<<Advertimos que si se lanza una ofensiva contra nuestras fuerzas desde un territorio, todas las posiciones (de este) serán atacadas. No tenemos ninguna hostilidad ante los países de la región, pero si somos atacados desde las bases estadounidenses en la región, los atacaremos>> (La Prensa *Iranies* están dispuestos a librar batalla contra EU [Pan]14 2 2014)

El jefe del Estado Mayor en Irán, general Hasan Firuzabadi, usó el argumentum ad baculum o argumento por la fuerza, pues envió una amenaza contundente me atacan, los ataco sin mirar en qué región estén, todos pagarán por igual.

2.4.1.3.4.2.12. Falacia del punto medio

La falacia se produce porque la verdad o certeza de idoneidad se basa, no en los argumentos, sino en premisas subjetivas. Más que usar argumentos válidos se manipulan las emociones del receptor para demostrar la validez de los argumentos del contrario.

Ejemplo

<<Así como los gobiernos penalizan a gobernantes revocándoles la visa de entrada a sus países, la iglesia debería excomulgar a todo aquel gobernante que se robe el dinero recaudado a través del cobro de impuestos, que engañe al pueblo, que destruya sus sueños de una vida mejor, que cercene sus

oportunidades, que lo mantenga en la ignorancia y entorpezca su educación, que lo manipule con el hambre, regalándole jamones y otros productos alimenticios que no resuelven su situación de forma definitiva[...]>> (De Gracia La Prensa *Desarrollemos el sentido común* [Pan.] 7.3.2014).

El autor incurre en una falacia del punto medio debido a que recurre a la manipulación de las emociones del receptor. Él expone la comparación de una acción determinada (revocación de visa-excomulgación) entre dos autoridades: el Gobierno y la Iglesia; pero olvida presentar al lector que muchos sacerdotes también roban de lo que el pueblo les aporta; muchos engañan al pueblo colocándose piel de corderos cuando en realidad son monstruos; muchos también destruyen sueños y cercenan oportunidades cuando violan niños, aparte de que gran cantidad de ellos también se aprovechan del hambre, de la miseria de los jóvenes para utilizarlos. Entonces, la Iglesia debe empezar a limpiar la casa y no solo excomulgar a quienes incurren en semejantes barbaridades, sino también condenarlos a la horca.

2.4.1.3.4.2.13. Anfibología

Es la falacia del lenguaje que se da cuando se emplean frases o palabras con más de una interpretación, o cuyo significado puede cambiar en función de si se insertan comas o pausas. Ejemplo:

<<Marineros inauguran academia en
Dominicana>> (La Prensa [Pan.]14.2.2014).

En la prensa, es común encontrar casos de anfibia. El que se muestra es un titular que puede dar lugar a otra interpretación: que en República Dominicana abrieron una escuela para preparar marinos y por ello buscaron gente de esta profesión para inaugurarla o que marinos del lugar inaugurarán una escuela en Dominicana. Cuando el lector lee la noticia completa, es que descubre que se trata de un equipo de béisbol.

2.4.1.3.4.2.14. Falacia del hombre paja

Está basada en la confusión de la posición del oponente. Consiste en crear una posición fácil de refutar y luego atribuirla al oponente para destruirlo, es decir, caricaturiza la opinión del oponente para refutarlo.

Ejemplos

<< "El presidente de la República ha decidido llamar a consulta a nuestra embajadora Helena Salcedo, en Panamá, por las declaraciones injerencistas que la cancillería panameña ha venido expresando acerca de los asuntos internos de Venezuela y de cómo el Gobierno debe tratar el enfrentamiento a estos grupos violentos que intentan desestabilizar Venezuela", indicó>> (@telesur [Venezuela] 5 3 2014)

<<Magaly Castillo, directora ejecutiva de la Alianza Ciudadana pro Justicia, manifestó que mientras el Gobierno panameño aboga para que una misión de la Organización de Estados Americanos (OEA) visite Venezuela y evalúe su situación política y de derechos humanos, en reiteradas ocasiones ha rechazado todas las solicitudes de visita de este organismo al país>> (Romero La Prensa *Estado no ha permitido visita de la CIDH* [Pan] 7 3 2014)

Se ve cómo Magaly Castillo crea una falacia del hombre de paja aprovechando la solicitud del Gobierno panameño ante la OEA por situación de Venezuela. Ella trata de cancaturizar la posición del gobierno de Panamá Pides visita y evaluación para Venezuela, en cambio para ti la esquivas

2.4.1.3.4.2.15. Argumento dirigido al silencio

Es una falacia porque el silencio de un interlocutor no puede tomarse como prueba de certidumbre de lo dicho por uno contrario. En el terreno de la pura retórica, puede ser un indicio de falta de argumentos o de capacidad para contrarrestar dialécticamente lo expuesto por el adversario. Ejemplo

<<Por su parte, el expresidente de la Sociedad Panameña de Ingenieros y Arquitectos, Rodrigo Sánchez dijo que el gremio solicitó al MOP detalles del proyecto licitado, pero ni antes ni después de la adjudicación de los contratos les dieron respuestas>>
(Mojica La Prensa *Deuda de cinco años por vía* [Pan] 7 3 2014)

Se utilizó este texto como modelo, pues la periodista lo coloca como prueba de su investigación, pero incurre en una falacia, ya que no puede tomar como verdad lo dicho por el entrevistado al no recibir respuestas. En la noticia ella no muestra lo que hace constar que tales solicitudes fueron hechas, por tanto no se sabe a qué se debe el silencio.

2.4.1.3.4.2.16. Falacia por asociación

Sostiene que las cualidades de uno son intrínsecamente o esencialmente cualidades de otro simplemente por asociación. Ejemplo:

<<Si yo sé que es republicano, una parte de mí me dice que esa persona no me gustaría personalmente, porque opinamos distinto>> (Zarraluqui La Prensa *Demócratas y republicanos a la greña* [Pan.]14.2.2014).

Estas palabras fueron emitidas por el actor Ben Affleck y son un ejemplo de falacia por asociación. Es como si dijera: No me gusta esa persona porque es republicana y opina distinto a mí. Por tanto, todos los republicanos opinan distinto a mí y todos los demócratas opinan igual a mí.

2.4.1.3.4.2.17. Argumento dirigido a la ignorancia

Afirma que una premisa es verdadera solo porque no ha sido probada como falsa, o que la premisa es falsa porque no ha sido probada como verdadera. Ejemplo:

<<En África, las comunidades somalíes, malienses o egipcias con frecuencia justifican la mutilación genital como un "requisito religioso">> (ellas *Educación y leyes contra la ablación* [Pan.]14.2.2014)

Al leer el artículo, se puede decir que estas comunidades incurren en un *Ad ignorantiam*, porque no se han dedicado a buscar la raíz de tal requisito y lo aceptan debido a que no pueden probar su veracidad o falsedad. Es probable

que el conocimiento de esto no les interesa y lo practican por costumbre, porque ya se ha hecho parte de su vida.

CAPÍTULO III

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de investigación

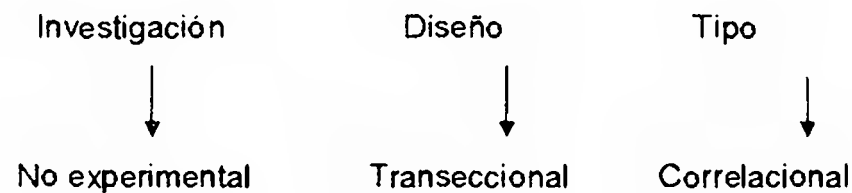
La información se alcanzó mediante la aplicación de un diseño no experimental de corte transeccional, pues la recolección de los datos se dio en un único momento. Específicamente, es correlacional, ya que se pretendió ver qué tan relacionadas están las variables lectura y destrezas de pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Español.

3.2. Tipo de investigación

La investigación tiene diseño transeccional- correlacional, en el cual se analizan las relaciones encontradas entre las variables en estudio y, de este modo, se busca comprobar la hipótesis del trabajo, además de estudiar los datos recogidos y presentarlos estadísticamente.

3.3. Esquema de la investigación

El esquema de investigación muestra el diseño y el tipo de investigación utilizados: no experimental- transeccional- correlacional. Así.



3.4. Hipótesis de la investigación

Los estudiantes de la Escuela de Español, del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, presentan dificultades en destrezas de pensamiento crítico, como interpretación, inferencia y argumentación, en las lecturas de textos no literarios.

3.4.1. Hipótesis nula

Los discentes de la Escuela de Español no ejercitan las destrezas de pensamiento crítico, como interpretación, inferencia y argumentación, en las lecturas de textos no literarios.

3.4.2. Hipótesis científica

Los discentes de la Escuela de Español si ejercitan las destrezas de pensamiento crítico, como interpretación, inferencia y argumentación, en las lecturas de textos no literarios.

3.5. Determinación de variables

Una variable es un atributo que puede obtener diferentes valores. Para la realización de este trabajo investigativo se trabajó con una variable independiente (causa) y una dependiente (efecto).

3.5.1. Variable independiente

Variable independiente: La lectura de textos no literarios.

3.5.2. Variable dependiente

Variable dependiente: Desarrollo de destrezas de pensamiento crítico como interpretación, inferencia y argumentación.

3.5.3. Conceptualización de las variables

Para una mayor comprensión de la investigación, se da a conocer el significado denotativo de cada una de las variables.

3.5.3.1. Variable independiente

- **Lectura**

El Diccionario de la lengua española (www.rae.es) define el término lectura como la interpretación del sentido de un texto.

- **Textos no literarios**

Los textos no literarios son aquellos cuya función del lenguaje no es la poética; buscan ante todo reflejar la realidad.

3.5.3.2. Variable dependiente

- Desarrollo

Crecer, desenvolverse

- Destreza

Habilidad

- Pensamiento crítico

Arango (2003) define pensamiento crítico como "un pensamiento racional, reflexivo e interesado, que decide qué hacer o creer, que es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas".

- Interpretación

Es la etapa final de la comprensión. Significa reflexionar y tomar una posición frente al texto de acuerdo con la propia historia, las referencias culturales, conceptos, valores y marcos teóricos que el mismo lector sustente.

- Inferencia

Según Peter Facione (2007), inferencia significa:

Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprenden de los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

- **Argumentación**

Proceso lógico donde se pretende probar la verdad de una determinada proposición mediante el uso de un sistema organizado de pruebas.

3.6. Operacionalización de las variables

Al presentar la operacionalización de las variables, se ofrece un marco de referencia para conocer su uso y manejo en la investigación.

3.6.1. Variable independiente

- **Lectura**

La lectura es la herramienta que puede ser utilizada por los docentes para lograr que sus estudiantes aprendan a ver el texto como instrumento del conocimiento, preámbulo para la investigación.

- **Textos no literarios**

Son textos que se caracterizan por estar alejados de la subjetividad, en grado sumo; más bien se enfocan en la realidad.

3.6.2. Variable dependiente

- Desarrollo

Es visto como el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en una destreza dada.

- Destreza

Se considera como la habilidad que posee el discente.

- Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un proceso complejo que requiere, en el caso de la lectura, leer y releer el texto para desmembrarlo, identificar cada una de sus partes esenciales y asociarlas con conocimientos previos que se tengan y, de este modo, manejar, dominar las ideas y poder expresar lo que se entiende.

- Interpretación

En esta etapa, el lector explica los mensajes o pensamientos transmitidos por el autor.

- Inferencia

Involucra extraer, sacar las ideas que están implícitas en el texto.

- Argumentación

Exposición de razonamientos para probar o demostrar una proposición.

3.7. Población

La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste.

3.8. Muestra

La muestra para la investigación estuvo representada por grupos mixtos. Se tomaron nueve estudiantes de segundo año, siete de tercer año, ocho de cuarto año y nueve de quinto año. Como la población de la Escuela de Español es baja, se optó por aplicar los cuestionarios a todos los estudiantes de cada grupo.

3.9. Instrumentos

3.9.1. Encuesta y taller

Se elaboraron dos instrumentos con preguntas diferentes para grupos de discentes distintos: una encuesta y un taller.

La encuesta se aplicó para sondear el contacto que tienen los alumnos con la lectura, además de conocer la afirmación o negación del grado de utilización en cuanto a destrezas de pensamiento crítico.

El taller fue extraído a partir de una lectura. A través de él se pretendió conocer el dominio que poseen los estudiantes en las destrezas de pensamiento crítico interpretación, inferencia y argumentación.

3.10. Aplicación de instrumentos

Los instrumentos se aplicaron a los estudiantes en un solo momento.

3.11. Procedimiento

El desarrollo de esta investigación involucró la planificación, la ejecución y el análisis e interpretación de resultados.

Para realizar la investigación, se siguió el siguiente procedimiento:

- Revisión de las fuentes básicas de información.
- Presentación del anteproyecto.
- Carta al asesor de la tesis.
- Compilación de la información.
- Redacción del primer capítulo: Aspectos generales de la investigación.
- Elaboración del marco teórico.
- Determinación de la muestra.
- Elaboración de los instrumentos.
- Aplicación de los instrumentos.
- Redacción del tercer capítulo: Marco metodológico.

- Examinar los datos obtenidos.
- Análisis e interpretación de los resultados estadísticos.
- Validación de la propuesta.
- Redacción de las conclusiones y recomendaciones.
- Revisión del informe final.
- Sustentación de la investigación.
- Empaste y trámites administrativos finales.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Resultados de la encuesta

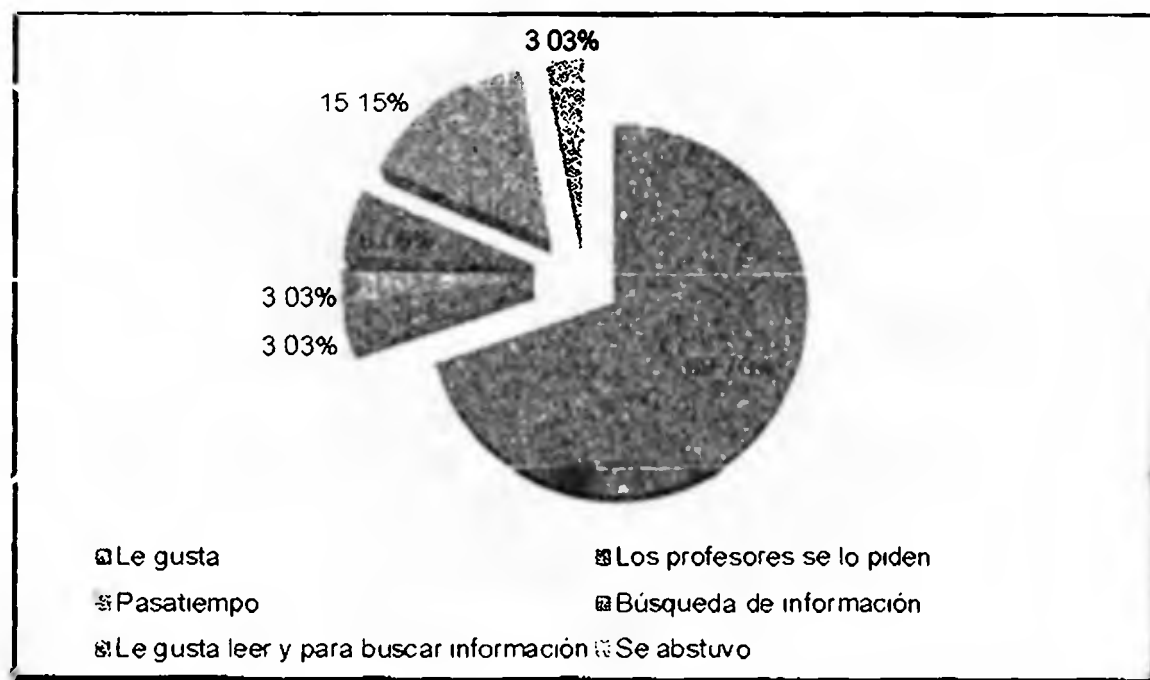
Cuadro V. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN POR QUÉ LEEN UN TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|---|-----------|---------------|-----------------|
| Le gusta | 23 | 69.70 | 69.70 |
| Los profesores se lo piden | 1 | 3.03 | 3.03 |
| Pasatiempo | 1 | 3.03 | 3.03 |
| Búsqueda de información | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Le gusta leer y para buscar información | 5 | 15.15 | 15.15 |
| Se abstuvo | 1 | 3.03 | 3.03 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, Mayo, 2014

Análisis: El 69.70% manifestó leer un texto porque le gusta; 6.06%, porque busca información; el 15.15% lee por ambas razones. Por otro lado, el 3.03% lee porque los profesores se lo piden y el otro 3.03% lo hace por pasatiempo. Si se tiene en cuenta el 3.03% de los estudiantes que no contestaron, hay un 9.09% que no está tomando en serio la lectura como eje de la carrera que ha elegido. En conclusión, se debe aprovechar el gusto por la lectura que tiene la gran mayoría de los estudiantes de la Escuela de Español para obtener mayor conocimiento y convertirla en una herramienta que desarrolle su pensamiento.

Fig. 4 ¿Por qué lee un texto?



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

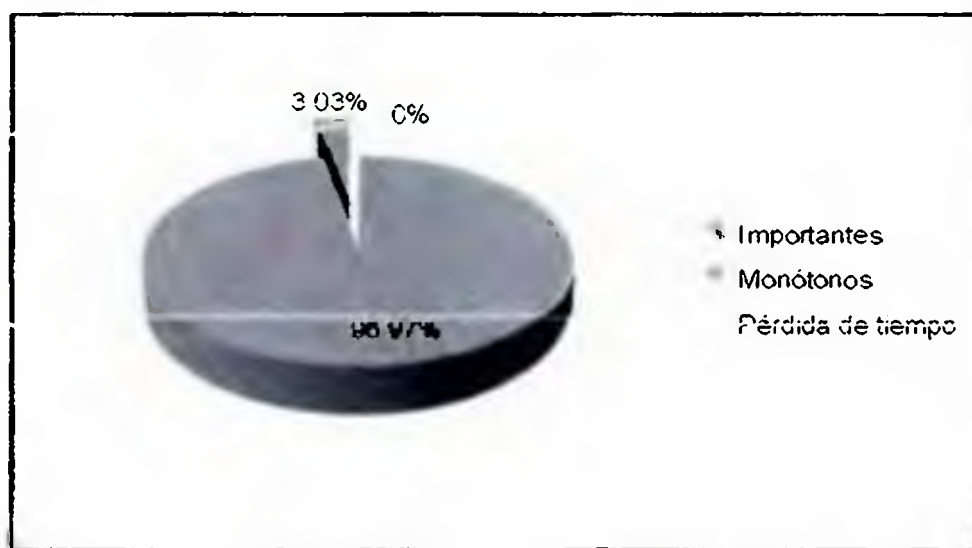
Cuadro VI. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SU CONSIDERACIÓN HACIA LOS TEXTOS QUE LEEN EN LA UNIVERSIDAD

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|-------------------|-----------|---------------|-----------------|
| Importantes | 32 | 96.97 | 96.97 |
| Monótonos | 1 | 3.03 | 3.03 |
| Pérdida de tiempo | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014.

Análisis: Que la gran mayoría de los estudiantes de la Escuela de Español, 96.97%, considere importante la lectura de los textos asignados en la Universidad, es muestra de que reconocen su valor para la formación integral. En cuanto al 3.03% que los considera monótonos, habría que ver por qué.

Fig. 5 Consideración de los estudiantes hacia los textos que leen en la Universidad



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014.

Cuadro VII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN EL TIPO DE SOPORTE AL QUE RECURREN CUANDO REALIZAN SUS LECTURAS

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|------------------------|-------------|---------------|-------------------------|
| Tradicional | 7 | 21.21 | 21.21 |
| Copias | 5 | 15.15 | 15.15 |
| Internet | 13 | 39.40 | 39.4 |
| Copias e Internet | 5 | 15.15 | 15.15 |
| Tradicional e Internet | 1 | 3.03 | 3.03 |
| Todos | 2 | 6.06 | 6.06 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Análisis: El 39.40% manifestó que recurre al soporte tecnológico para realizar sus lecturas. Con esto deja ver las facilidades con las que cuenta, a la vez que cabe preguntar si están manejando la avalancha de información que se encuentra en Internet. El 6.06% que expresó recurrir a todos los soportes puede ubicarse en el grupo de los que diversifican las fuentes y hacen sus comparaciones. Se deduce que el 15.15% que recurre a las copias solo está utilizando el material proporcionado por el profesor; mientras que el 21.21%, para hacer sus lecturas, acude a la biblioteca o compra sus libros. En tanto, el 15.15% que utiliza copias e Internet, además del 3.03% que acude al soporte tradicional e Internet, también están ampliando el compás para profundizar la información.

Fig. 6 **Tipo de soporte al que recurre cuando lee**



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, Marzo, 2014

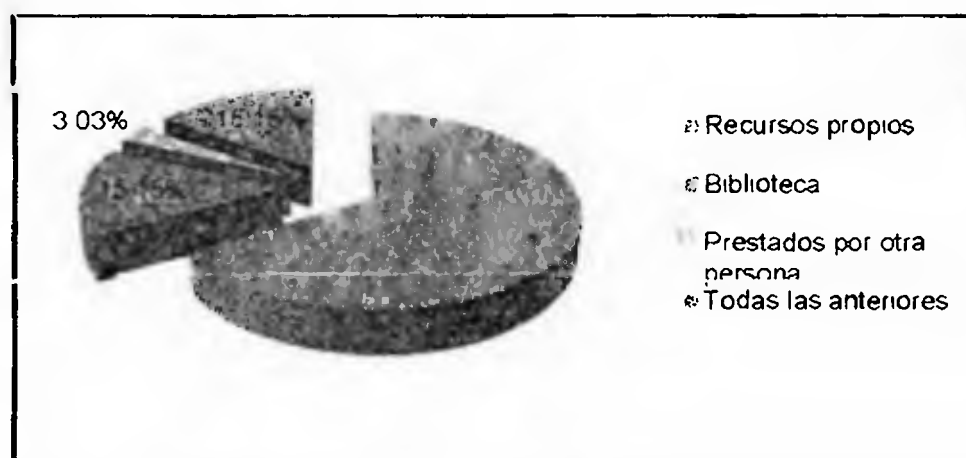
Cuadro VIII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN LOS MEDIOS QUE UTILIZAN PARA CONSEGUIR LOS TEXTOS QUE LEEN EN LA UNIVERSIDAD

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|----------------------------|-----------|---------------|-----------------|
| Recursos propios | 22 | 66.67 | 66.67 |
| Biblioteca | 5 | 15.15 | 15.15 |
| Prestados por otra persona | 1 | 3.03 | 3.03 |
| Todas las anteriores | 5 | 15.15 | 15.15 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Análisis: El 66.67% de los estudiantes de la Escuela de Español adquiere con recursos propios los textos que lee en la Universidad, el 15.15% los busca en la biblioteca y el otro 15.15% los adquiere con recursos propios, acude a la biblioteca y otra persona se los presta. Esto indica que los estudiantes tratan de cumplir con las tareas de lectura.

Fig. 7 Medios que utiliza para conseguir los textos que lee en la universidad



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

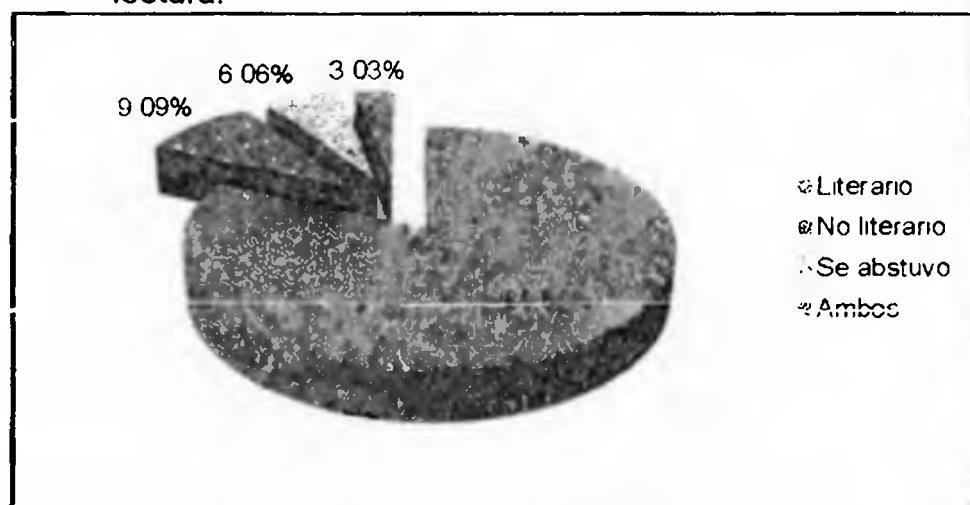
Cuadro IX. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN RECONOCIMIENTO DEL GÉNERO AL QUE PERTENECEN LOS TEXTOS DEJADOS COMO TAREA DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Literario | 27 | 81.82 | 81.82 |
| No literario | 3 | 9.09 | 9.09 |
| Ambos | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Se abstuvo | 1 | 3.03 | 3.03 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Análisis: El 81.82% reconoció que los textos dejados como tarea de lectura pertenecen al género literario; el 9.09% al género no literario; solo el 6.06% indicó el género literario y el no literario. Esto es un indicador de la prevalencia del texto literario sobre el no literario en la Escuela de Español. El 3.03% que no contestó la pregunta denota inseguridad o desconocimiento.

Fig. 8 Género al que pertenecen los textos dejados como tarea de lectura.



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

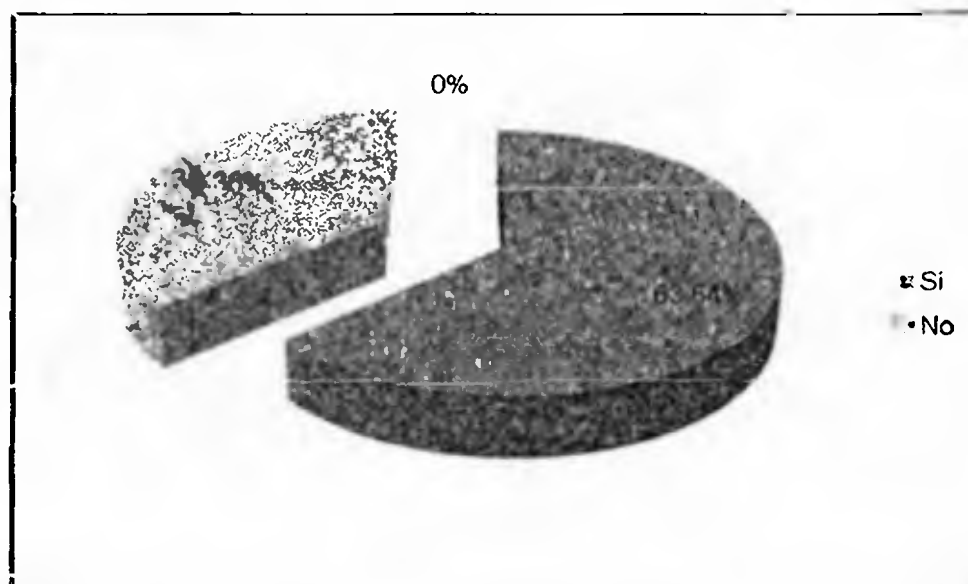
Cuadro X. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN LA EJECUCIÓN DE LA REFLEXIÓN CONFORME LEEN

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|----------------------------|-----------|---------------|-----------------|
| Si reflexiona conforme lee | 21 | 63.64 | 63.64 |
| No reflexiona conforme lee | 12 | 36.36 | 36.36 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente. Encuesta realizada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El encontrar que 63.64% reconoce reflexionar conforme lee y 36.36% que manifiesta no hacerlo denota que los estudiantes hacen un esfuerzo por interiorizar el texto y no simplemente pasar la vista por él.

Fig. 9 Estudiantes reconocen si reflexionan conforme leen



Fuente. Encuesta realizada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

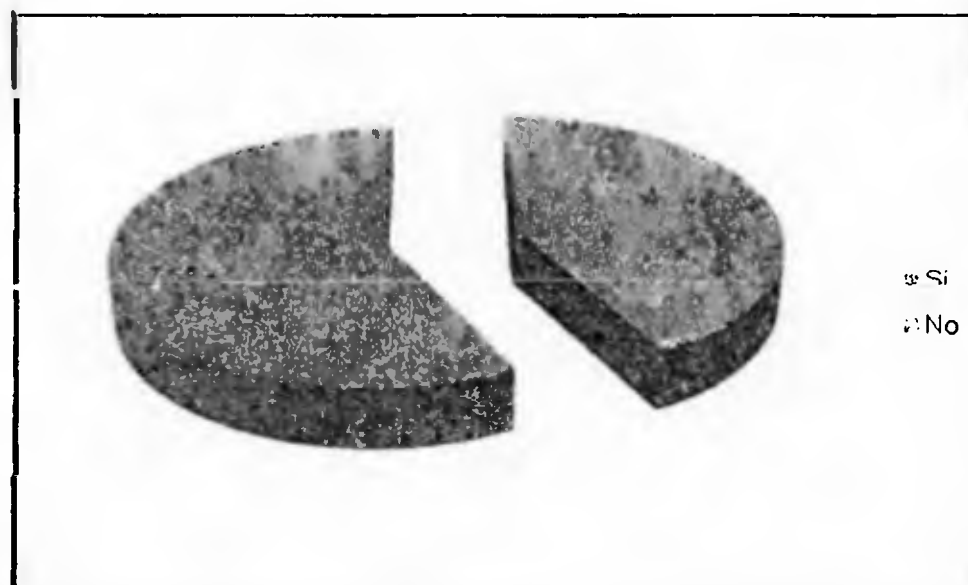
Cuadro XI. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER DISTINGUEN ENTRE LO QUE COMPRENDEN DEL TEXTO Y LO QUE NO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R | PORCENTAJE% |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Si distingue | 14 | 42.42 | 42.42 |
| No distingue | 19 | 57.58 | 57.58 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El 42.42% reconoció distinguir entre lo que comprende del texto y lo que no; mientras un 57.58% sostuvo que no. Esto pone de relieve la necesidad de afianzar tan importante renglón.

Fig.10 Estudiantes reconocen si distinguen entre lo que comprenden del texto y lo que no comprenden



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

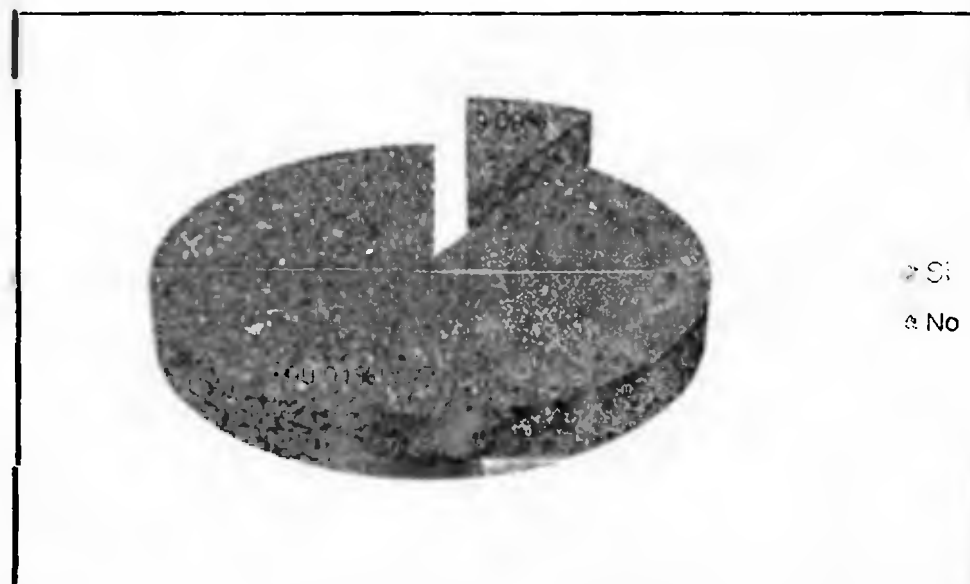
Cuadro XII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER RECONOCEN LA DIFERENCIA ENTRE INFERENCIA DE LOS HECHOS Y LAS OPINIONES

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Si | 3 | 9.09 | 9.09 |
| No | 30 | 90.91 | 90.91 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El encontrar que el 90.91% no reconoce la diferencia entre inferencia de los hechos y las opiniones, sobre un 9.09% que dice que sí, deja por sentado la necesidad de buscar herramientas y estrategias que contribuyan a resolver el problema.

Fig. 11 Reconoce las diferencias entre inferencia de los hechos y las opiniones



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Cuadro XIII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER PUEDEN IDENTIFICAR Y VALORAR EL PUNTO DE VISTA DEL AUTOR

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Sí | 11 | 33.33 | 33.33 |
| No | 22 | 66.67 | 66.67 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Si el 66.67% manifiesta que no puede identificar y valorar el punto de vista del autor, sobre un 33.33% que afirma lo contrario, se evidencia una dificultad que debe ser resuelta.

Fig.12 Estudiantes señalan si al leer pueden identificar y valorar el punto de vista del autor



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

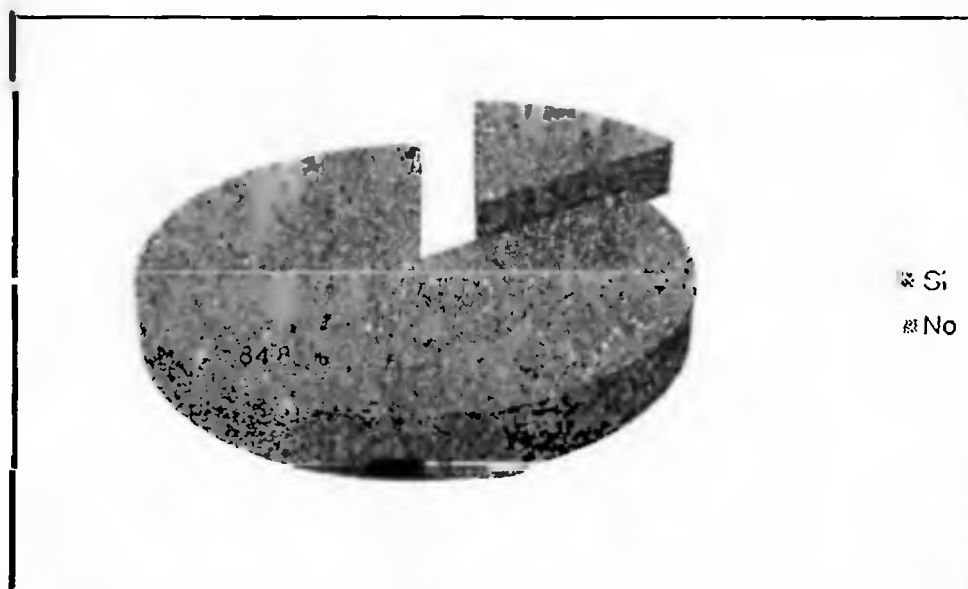
Cuadro XIV. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN CONSIDERAN, SI AL LEER UN TEXTO, EL AUTOR PRESENTA UNA ARGUMENTACIÓN VERAZ Y OBJETIVA

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Si | 5 | 15.15 | 15.15 |
| No | 28 | 84.85 | 84.85 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Ante un 84.85% que señala no poder considerar si el autor presenta una argumentación veraz y objetiva, sobre un 15.15% que señala sí hacerlo, se manifiesta la necesidad de apoyarse en textos no literarios para ejercitar la práctica de esta competencia.

Fig. 13 Estudiantes reconocen si al leer un texto consideran si el autor presenta una argumentación veraz y objetiva



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Cuadro XV. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER IDENTIFICAN LAS OPINIONES

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Si | 4 | 12.12 | 12.12 |
| No | 29 | 87.88 | 87.88 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Si el 87.88% señala no identificar las opiniones cuando lee un texto y el 12.12% expresa que si lo hace, se ve una dificultad que tienen los estudiantes.

Fig. 14 Estudiantes señalan si al leer identifican las opiniones



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

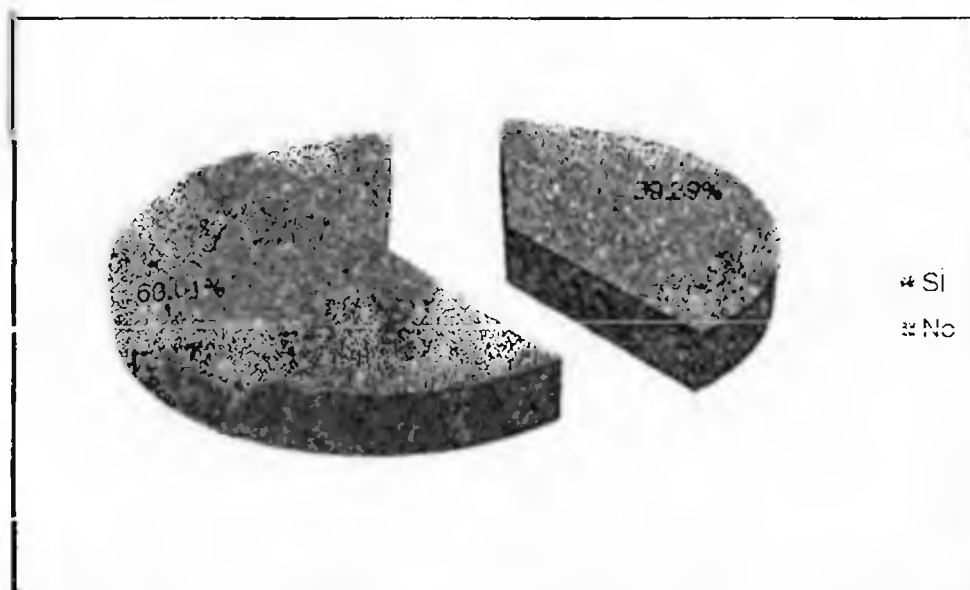
Cuadro XVI. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER LOCALIZAN LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Si | 13 | 39.39 | 39.39 |
| No | 20 | 60.61 | 60.61 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El 60.61% señaló no localizar la idea central del texto; el 39.39% manifestó sí hacerlo. Tal resultado arroja una dificultad que poseen los estudiantes.

Fig. 15 Estudiantes señalan si al leer localizan la idea central de los textos



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

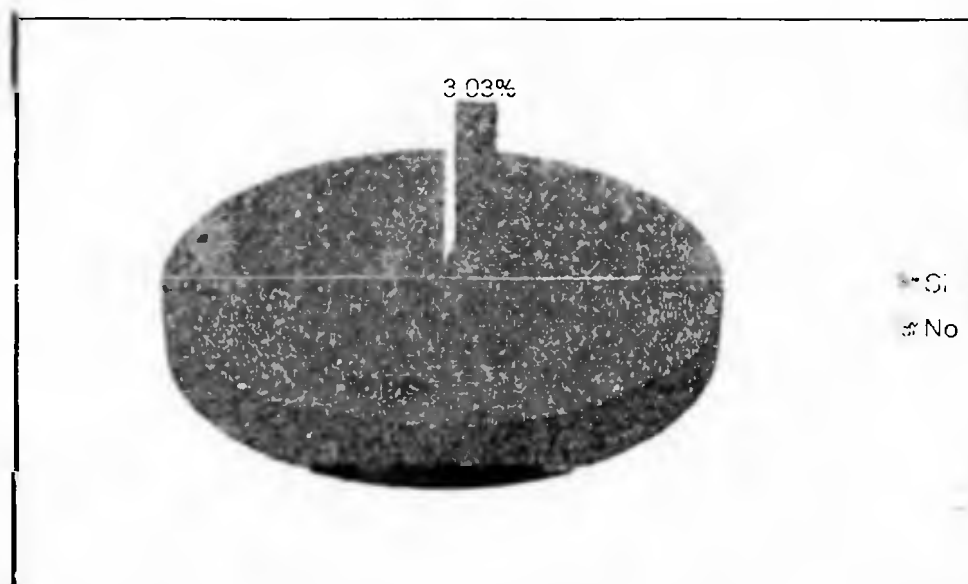
Cuadro XVII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER RECONOCEN LAS FALACIAS

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Si | 1 | 3.03 | 3.03 |
| No | 32 | 96.97 | 96.97 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El 96.97% admitió no reconocer las falacias cuando leen. El 3.03% señaló que si las reconoce. El resultado evidencia que los estudiantes presentan dificultades cuando se enfrentan al texto.

Fig. 16 **Estudiantes señalan si al leer reconocen las falacias en el texto**



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

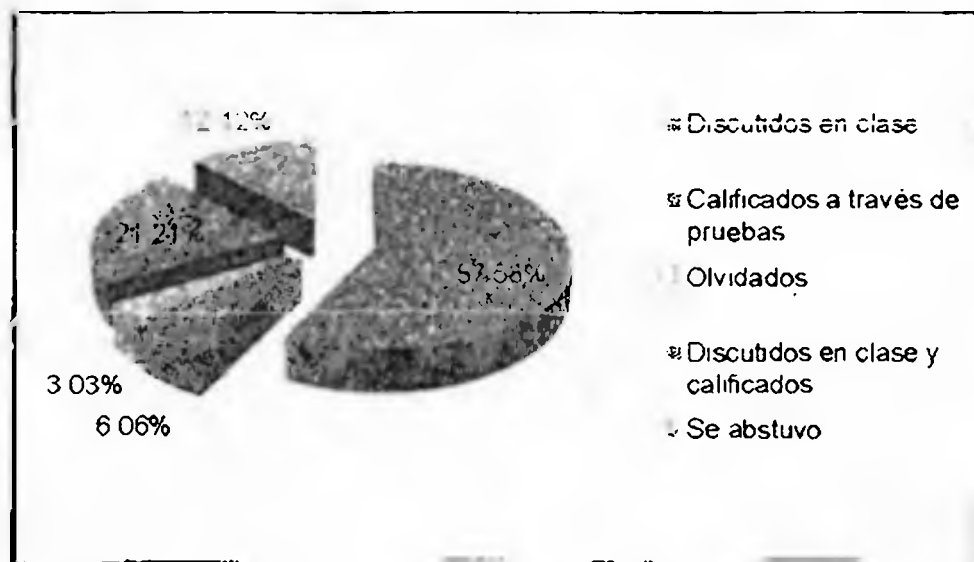
Cuadro XVIII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN LO QUE SUCEDE CON LOS TEXTOS LEÍDOS EN LA UNIVERSIDAD

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--|-----------|---------------|-----------------|
| Discutidos en clase | 19 | 57.58 | 57.58 |
| Calificados a través de pruebas | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Discutidos y calificados a través de pruebas | 7 | 21.21 | 21.21 |
| Olvidados | 1 | 3.03 | 3.03 |
| Se abstuvo | 4 | 12.12 | 12.12 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Análisis: Una vez asignadas las tareas de lectura, los estudiantes reconocen qué sucede con ellas. El 57.58% señaló que las lecturas son discutidas en clase; 21.21% dijo que son discutidas y calificadas a través de pruebas; 6.06% manifestó que son calificadas a través de pruebas; 3.03% expresó que son olvidadas, y el 12.12% no contestó la pregunta, lo que demuestra inseguridad o desconocimiento. En conclusión, se muestra una debilidad con respecto a las lecturas asignadas como tarea.

Fig. 17 ¿Qué sucede con los textos leídos en la universidad?



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

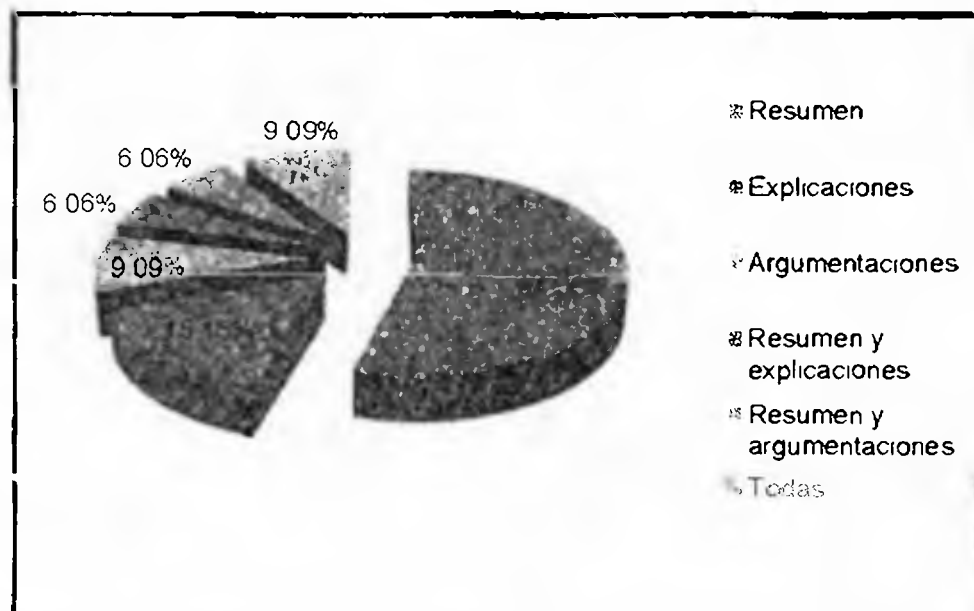
Cuadro XIX. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN LAS COMPETENCIAS TEXTUALES PUESTAS EN PRÁCTICA AL REALIZAR UNA LECTURA

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE% |
|---------------------------|-------------|---------------|--------------------|
| Resumen | 18 | 54.55 | 54.55 |
| Explicaciones | 5 | 15.15 | 15.15 |
| Argumentaciones | 3 | 9.09 | 9.09 |
| Resumen y explicaciones | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Resumen y argumentaciones | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Todas | 3 | 9.09 | 9.09 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: La competencia textual puesta en práctica con mayor regularidad al realizar las lecturas es el resumen, según 54.55%; la explicación, según 15.15%, y la argumentación, según 9.09%. Solo 9.09% reconoció que pone en práctica las tres. El 6.06% sostuvo que lleva a cabo resúmenes y explicaciones; el otro 6.06% restante dijo ejecutar resúmenes y argumentaciones. Esto pone sobre el tapete que no se está prestando la debida atención a la argumentación.

Fig. 18 **Estudiantes señalan las competencias textuales puestas en práctica al realizar una lectura**



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, Marzo, 2014

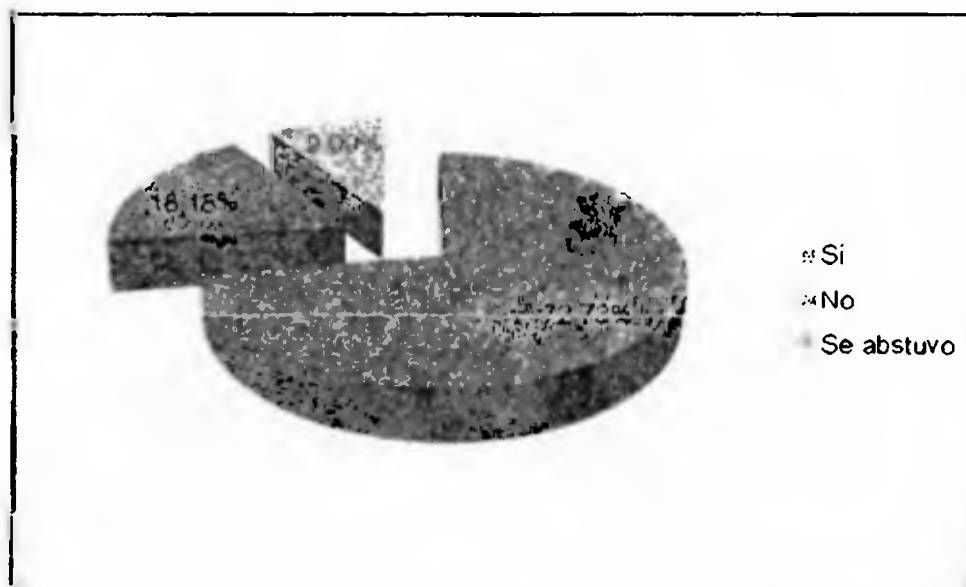
Cuadro XX. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI PUEDEN DIFERENCIAR ENTRE EXPLICAR Y ARGUMENTAR AL LEER

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE% |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Si | 24 | 72.73 | 72.73 |
| No | 6 | 18.18 | 18.18 |
| Se abstuvo | 3 | 9.09 | 9.09 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El 72.73% reconoció que sí puede diferenciar entre explicar y argumentar al leer; pero al preguntársele cuál era la diferencia entre ambas solo el 16.7% logró contestar correctamente, lo que unido al 18.18% que respondió que no y el 9.09% que no contestó es un indicio de que los estudiantes presentan problemas en este aspecto.

Fig. 19 Estudiantes reconocen si pueden diferenciar entre explicar y argumentar al leer



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

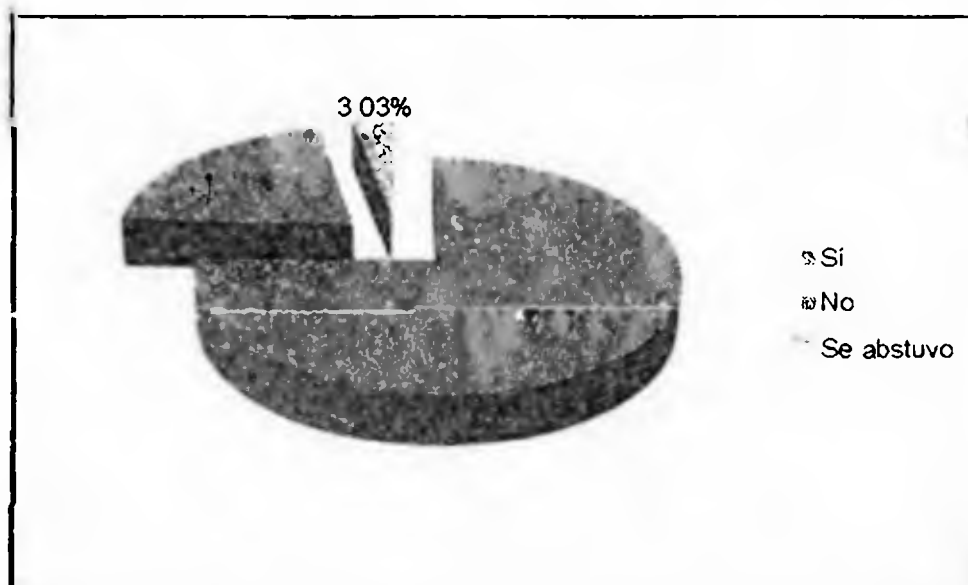
Cuadro XXI. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI UTILIZAN UN MODELO DE REDACCIÓN

| CATEGORÍA | F.A. | F.R | PORCENTAJE% |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Si | 25 | 75.76 | 75.76 |
| No | 7 | 21.21 | 21.21 |
| Se abstuvo | 1 | 3.03 | 3.03 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El 75.76% señaló que utiliza en sus escritos un modelo de redacción; el 21.21% reconoció que no y el 3.03% no contestó la pregunta. Esto es señal de que los estudiantes, al presentar sus tareas de lectura, siguen un modelo dado, tal vez por el profesor (a) o aprendido con anterioridad.

Fig. 20 Estudiantes reconocen si utilizan un modelo de redacción



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

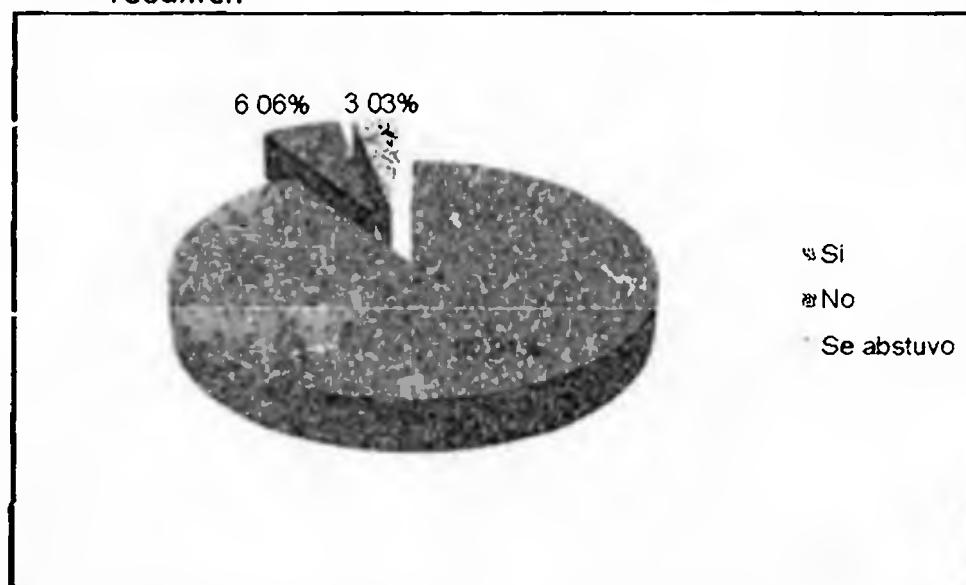
Cuadro XXII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI CONOCEN LOS PASOS PARA HACER UN RESUMEN

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Si | 30 | 90.91 | 90.91 |
| No | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Se abstuvo | 1 | 3.03 | 3.03 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: La mayoría señaló que conoce los pasos para hacer un resumen, un amplio margen en relación con el 6.06% que respondió no conocerlos y el 3.03% que se abstuvo. Es posible que el resumen sea el modelo de redacción más utilizado por los estudiantes en sus tareas de lectura.

Fig. 21 Estudiantes reconocen si conocen los pasos para hacer un resumen



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

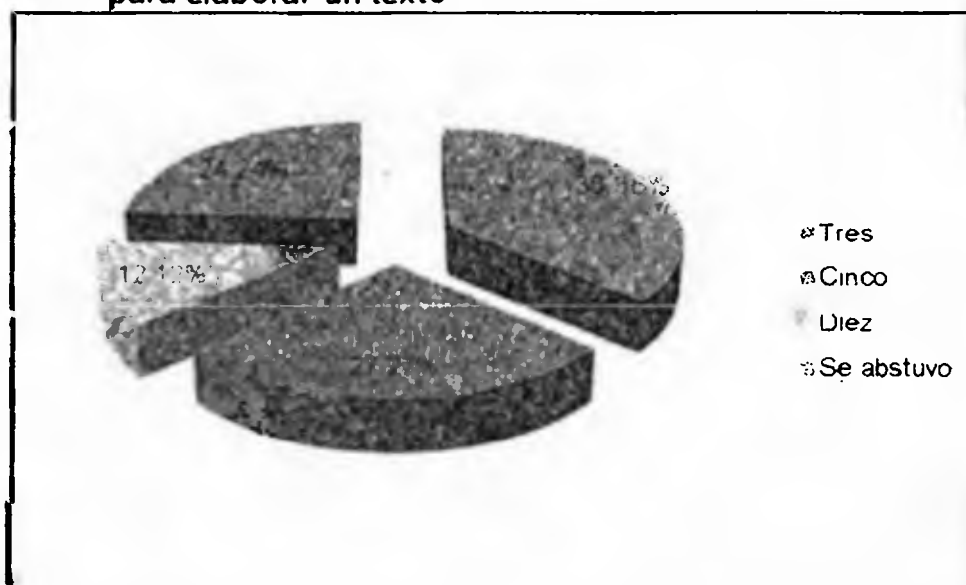
Cuadro XXIII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN LA CANTIDAD DE ARGUMENTOS QUE SE NECESITA PARA ELABORAR UN TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE% |
|--------------|-----------|--------------|--------------|
| Tres | 12 | 36.36 | 36.36 |
| Cinco | 9 | 27.27 | 27.27 |
| Diez | 4 | 12.12 | 12.12 |
| Se abstuvo | 8 | 24.24 | 24.24 |
| TOTAL | 33 | 99.99 | 99.99 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Solo el 12.12% reconoció la cantidad correcta de argumentos que se necesitan para elaborar un texto. Esto puede ser un indicador de que los textos argumentativos están siendo poco trabajados en la Escuela de Español.

Fig. 22 Estudiantes reconocen la cantidad de argumentos necesarios para elaborar un texto



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Cuadro XXIV. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN RECONOCEN SI UTILIZAN DIFERENTES TIPOS DE ARGUMENTOS EN SUS ESCRITOS

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|--------------|-----------------|
| Si | 14 | 42.42 | 42.42 |
| No | 12 | 36.36 | 36.36 |
| Se abstuvo | 7 | 21.21 | 21.21 |
| TOTAL | 33 | 99.99 | 99.99 |

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El 42.42% manifestó que utiliza diferentes tipos de argumentos en sus escritos, pero cuando se les preguntó qué tipo de argumentos utilizaban, solo el 21.43 contestó correctamente. Esto, unido al 36.36% que admitió que no utiliza diferentes tipos de argumentos en sus escritos y el 21.21% que no contestó la pregunta, es señal de una dificultad en la argumentación.

Fig. 23 Estudiantes reconocen si utilizan diferentes tipos de argumentos en sus escritos



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

4.2. Resultados del taller de lectura

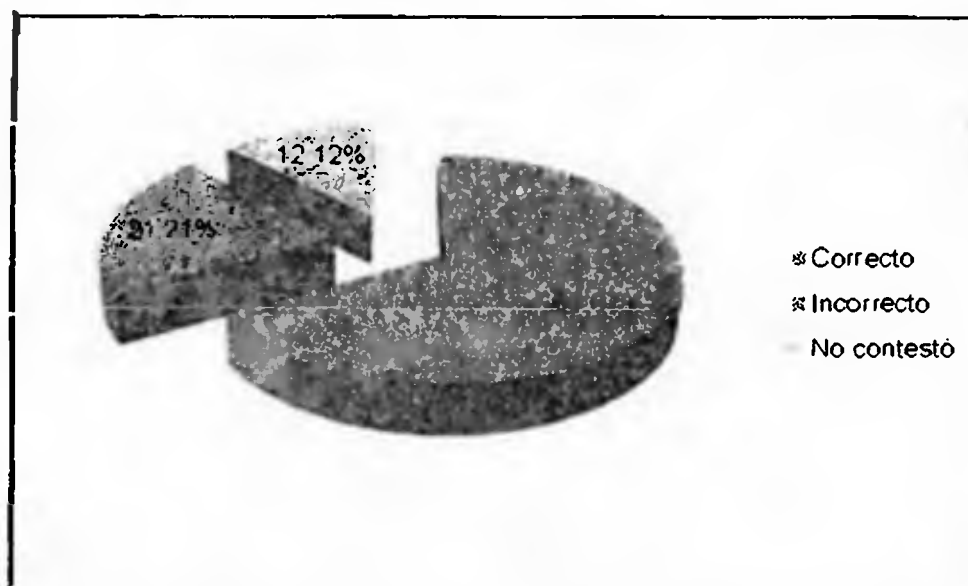
Cuadro XXV. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER IDENTIFICAN EL TIPO DE TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|-------------|------|--------|-----------------|
| Correcto | 22 | 66.67 | 66.67 |
| Incorrecto | 7 | 21.21 | 21.21 |
| No contestó | 4 | 12.12 | 12.12 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Al leer el texto "¿Por qué mienten las mujeres?", el 66.67% respondió correctamente; el 21.21% no acertó y el 12.12% no contestó. Denota que los estudiantes, en su mayoría, distinguen un texto literario y uno no literario, pero se hace necesario trabajar en este aspecto.

Fig. 24 Estudiantes reconocen el tipo de texto leído



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

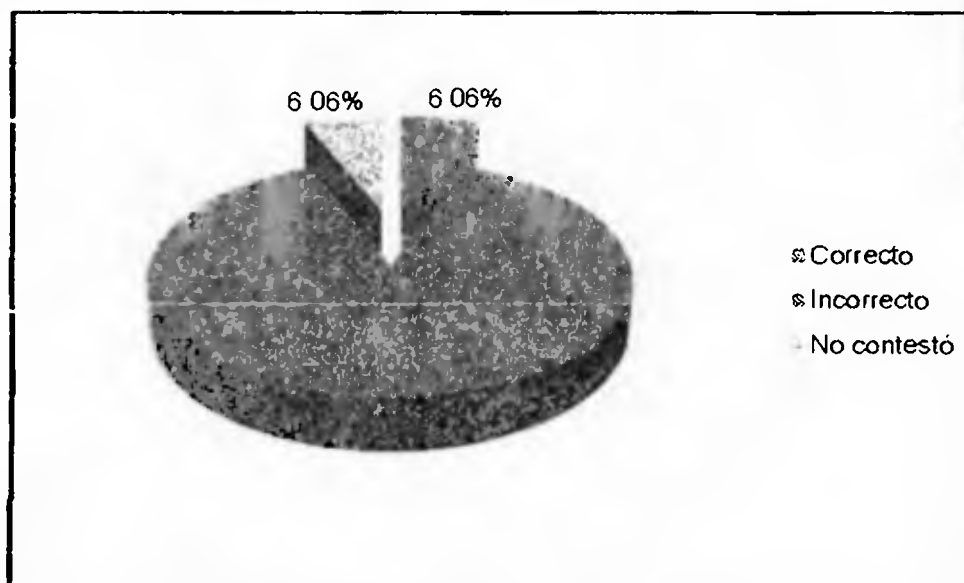
Cuadro XXVI. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER SEÑALAN EL PROPÓSITO DEL AUTOR

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Correcto | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Incorrecto | 29 | 87.88 | 87.88 |
| No contestó | 2 | 6.06 | 6.06 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Al encontrar un 87.88% que no pudo señalar el propósito del autor del texto "¿Por qué mienten las mujeres?" y un 6.06% que no contestó, evidencia la dificultad que presentan los estudiantes en este sentido.

Fig. 25 Estudiantes reconocen en el texto leído el propósito del autor



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

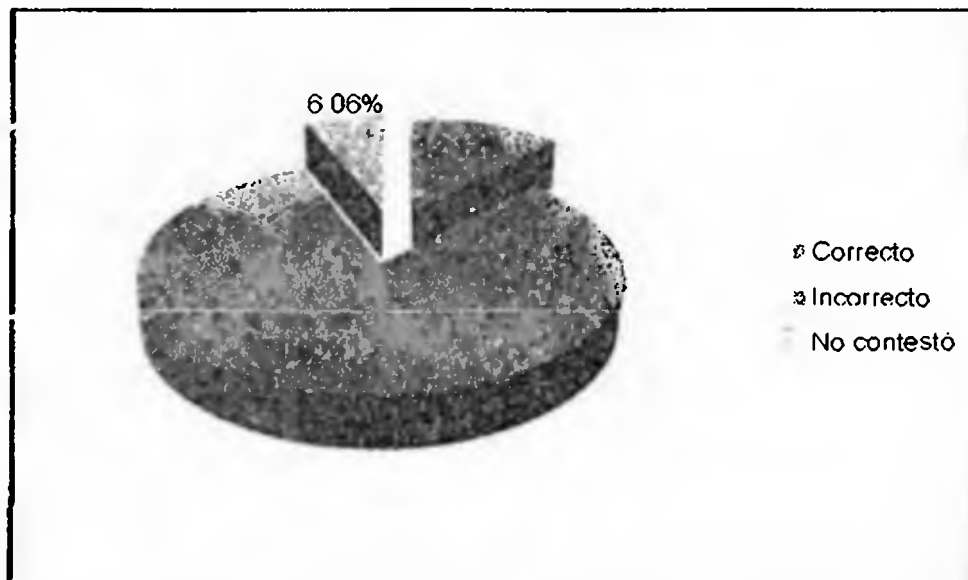
Cuadro XXVII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER SEÑALAN EL OBJETIVO DEL AUTOR

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Correcto | 4 | 12.12 | 12.12 |
| Incorrecto | 27 | 81.82 | 81.82 |
| Se abstuvo | 2 | 6.06 | 6.06 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Análisis: El 81.82% de los encuestados no pudo señalar el objetivo del autor de la lectura y un 6.06% no contestó la pregunta, lo cual evidencia una dificultad que presentan los estudiantes.

Fig. 26 Estudiantes reconocen en el texto leído el objetivo del autor



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Cuadro XXVIII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER SEÑALAN EL TEMA DEL TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Correcto | 12 | 36.36 | 36.36 |
| Incorrecto | 20 | 60.61 | 60.61 |
| Se abstuvo | 1 | 3.03 | 3.03 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Al señalar el tema del texto "¿Por qué mienten las mujeres?", el 60.61% contestó de forma incorrecta y un 3.03% no contestó. Es importante decir que dentro de este rango varios confundieron tema con título de la lectura. Si se observa, solo el 36.36% contestó correctamente, una señal de dificultad que merece atención.

Fig. 27 Estudiantes según el tema del texto leído



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

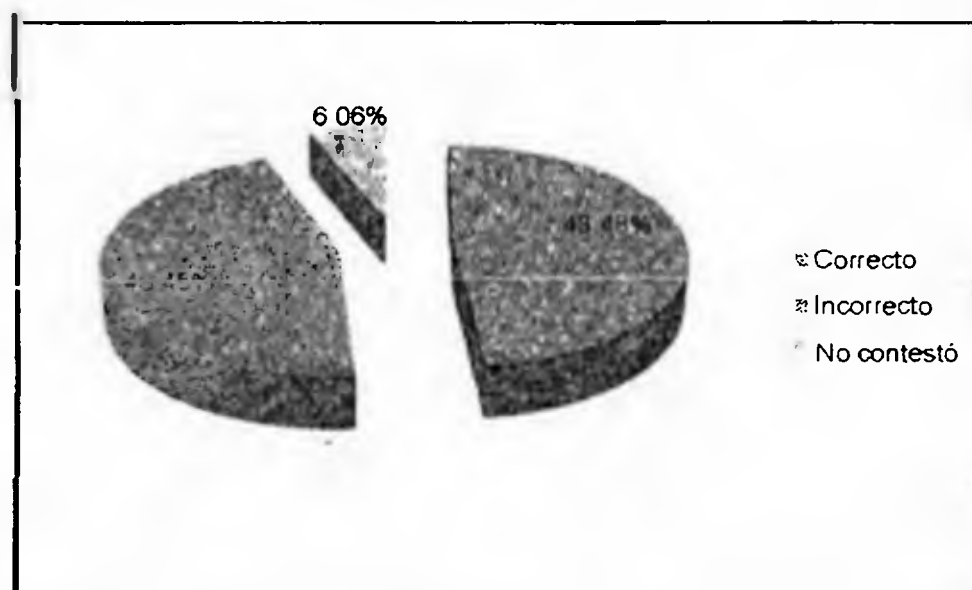
Cuadro XXIX. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER SEÑALAN LA ESCALA EXPLICATIVA O ARGUMENTATIVA QUE UTILIZA EL AUTOR

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|--------------|--------------|
| Correcto | 16 | 48.48 | 48.48 |
| Incorrecto | 15 | 45.45 | 45.45 |
| Se abstuvo | 2 | 6.06 | 6.06 |
| TOTAL | 33 | 99.99 | 99.99 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Si se observa el 48.48% que contestó correctamente en relación con el 45.45% que contestó incorrectamente, unido al 6.06% que no respondió la pregunta, puede afirmarse que hay una debilidad en el momento de identificar la escala que utiliza el autor.

Fig. 28 Estudiantes señalan la escala explicativa o argumentativa utilizada por el autor en el texto leído



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

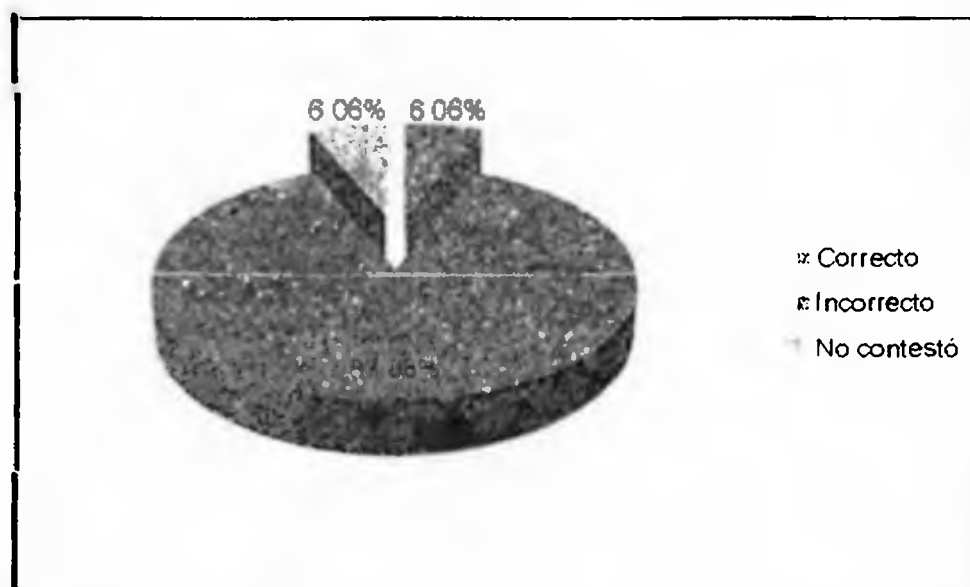
Cuadro XXX. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER SEÑALAN LA TESIS O HIPÓTESIS CENTRAL DEL TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Correcto | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Incorrecto | 29 | 87.88 | 87.88 |
| Se abstuvo | 2 | 6.06 | 6.06 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El 87.88% de los estudiantes no pudo señalar la tesis o hipótesis de la lectura, mientras que 6.06% no contestó. Esto, en comparación con el 6.06% que contestó correctamente, evidencia una dificultad que presentan los estudiantes.

Fig. 29 Estudiantes reconocen la tesis o hipótesis central del texto leído



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

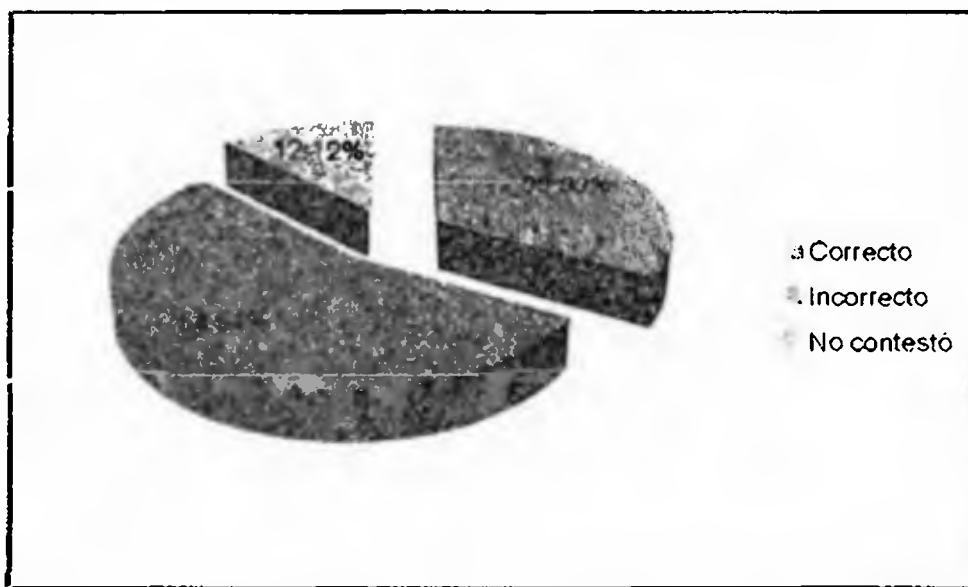
Cuadro XXXI. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER SEÑALAN PROPOSICIONES ENCONTRADAS EN EL TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|--------------|-----------------|
| Correcto | 11 | 33.33 | 33.33 |
| Incorrecto | 18 | 54.54 | 54.54 |
| Se abstuvo | 4 | 12.12 | 12.12 |
| TOTAL | 33 | 99.99 | 99.99 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo. 2014

Análisis: Cuando se les pidió a los estudiantes que escribieran proposiciones encontradas en el texto, "¿Por qué mienten las mujeres?", el 33.33% lo hizo correctamente; en tanto, el 54.54% lo hizo incorrectamente y el 12.12% se abstuvo. Si se toma en cuenta el porcentaje de incorrecto y el de los que no contestaron, es claro, la presencia de una dificultad.

Fig. 30 Estudiantes según las proposiciones encontradas en el texto leído



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

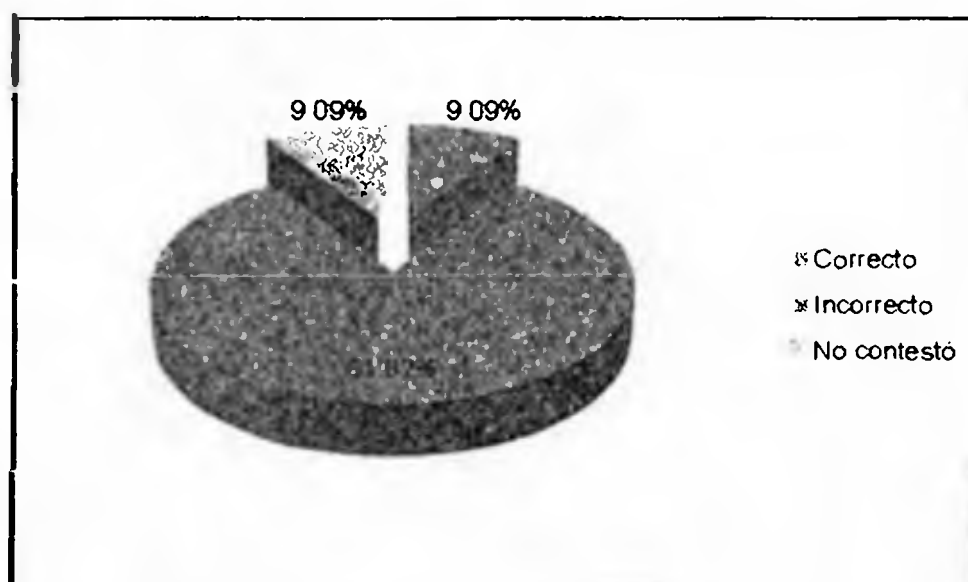
Cuadro XXXII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER EXTRAEN INFERENCIAS DE UNA PROPOSICIÓN DEL TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Correcto | 3 | 9.09 | 9.09 |
| Incorrecto | 27 | 81.82 | 81.82 |
| Se abstuvo | 3 | 9.09 | 9.09 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Al pedirseles a los estudiantes que infirieran de un texto dado, una minoría, 9.09%, pudo hacerlo correctamente; en tanto, el 81.82% lo hizo incorrectamente y el 9.09% no contestó. Este resultado refleja una dificultad.

Fig. 31 Estudiantes realizan inferencias de una parte del texto presentado



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

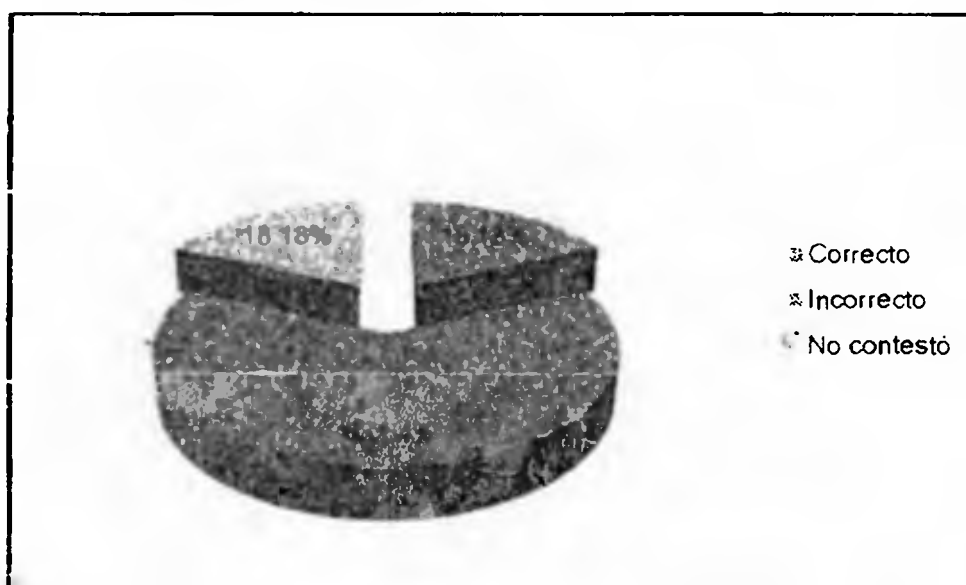
Cuadro XXXIII. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER IDENTIFICAN UN ARGUMENTO UTILIZADO POR EL AUTOR

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|-----------------|
| Correcto | 6 | 18.18 | 18.18 |
| Incorrecto | 21 | 63.64 | 63.64 |
| Se abstuvo | 6 | 18.18 | 18.18 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Al pedir a los estudiantes que identificaran un argumento empleado por el autor en el texto, el 18.18% lo hizo correctamente, el otro 18.18% no contestó, mientras que el 63.64% lo hizo incorrectamente. Si se une el porcentaje de respuestas incorrectas con el de los que se abstuvieron, se deduce que los estudiantes presentan problemas en la argumentación.

Fig. 32 Estudiantes identifican un argumento utilizado por el autor en el texto presentado



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

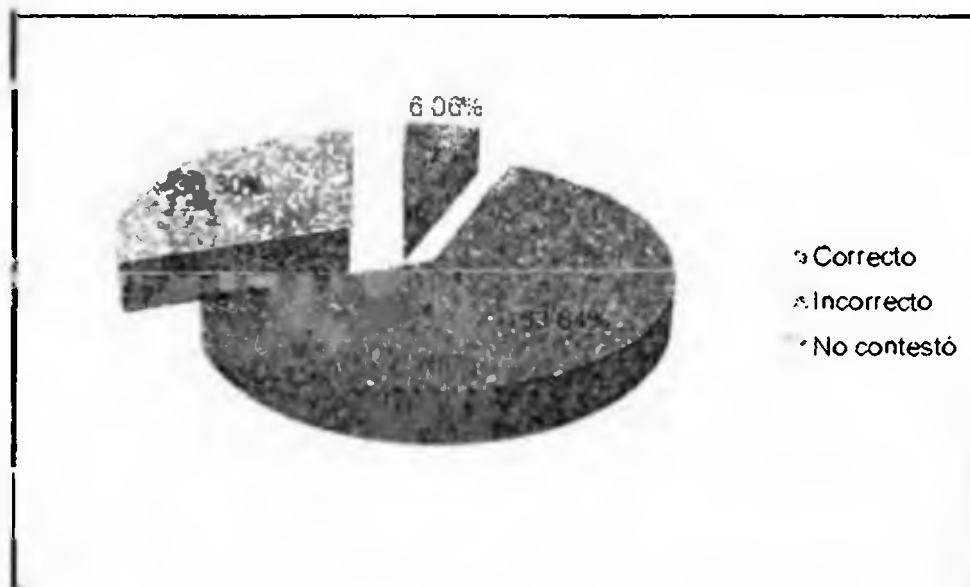
Cuadro XXXIV. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER ESCRIBEN LA INTERPRETACIÓN DE UNA PARTE DEL TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Correcto | 2 | 6.06 | 6.06 |
| Incorrecto | 21 | 63.64 | 63.64 |
| Se abstuvo | 10 | 30.30 | 30.30 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Cuando se les pidió a los estudiantes que escribieran una interpretación de una parte del texto leído, el 6.06% logró hacerlo correctamente; 63.64% lo hizo incorrectamente y el 30.30% no contestó. Esto denota que los estudiantes presentan problemas al respecto.

Fig. 33 Estudiantes escriben la interpretación de una parte del texto presentado



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

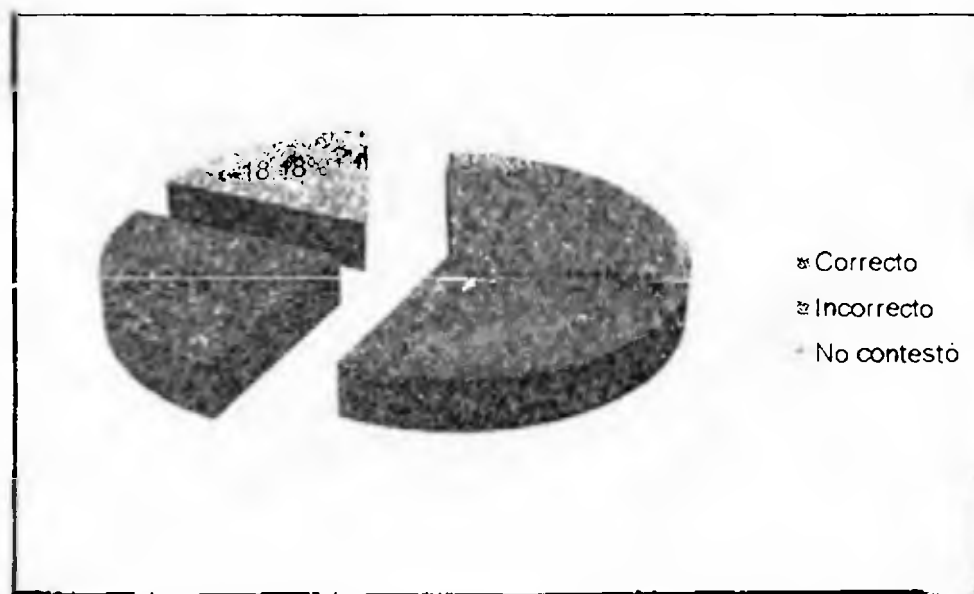
Cuadro XXXV. ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, SEGÚN SI AL LEER IDENTIFICAN FALACIAS EN EL TEXTO

| CATEGORÍA | F.A. | F.R. | PORCENTAJE % |
|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Correcto | 19 | 57.58 | 57.58 |
| Incorrecto | 8 | 24.24 | 24.24 |
| Se abstuvo | 6 | 18.18 | 18.18 |
| TOTAL | 33 | 100.00 | 100.00 |

Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El 57.58% pudo identificar una falacia. En este apartado, se les pidió sustentar por qué, pero 31.57 % no sustentó. El 24.24% no identificó correctamente las falacias y atribuyó al autor ideas que él no manifestaba en el texto ni de modo explicito ni implícito. Si se toma en cuenta el porcentaje de las respuestas incorrectas, más el porcentaje de los que no contestaron, en comparación con el porcentaje de las respuestas correctas, la diferencia no es grande, lo que permite abrir el compás para señalar que al identificar las falacias y sustentar por qué son consideradas como tales hay una dificultad.

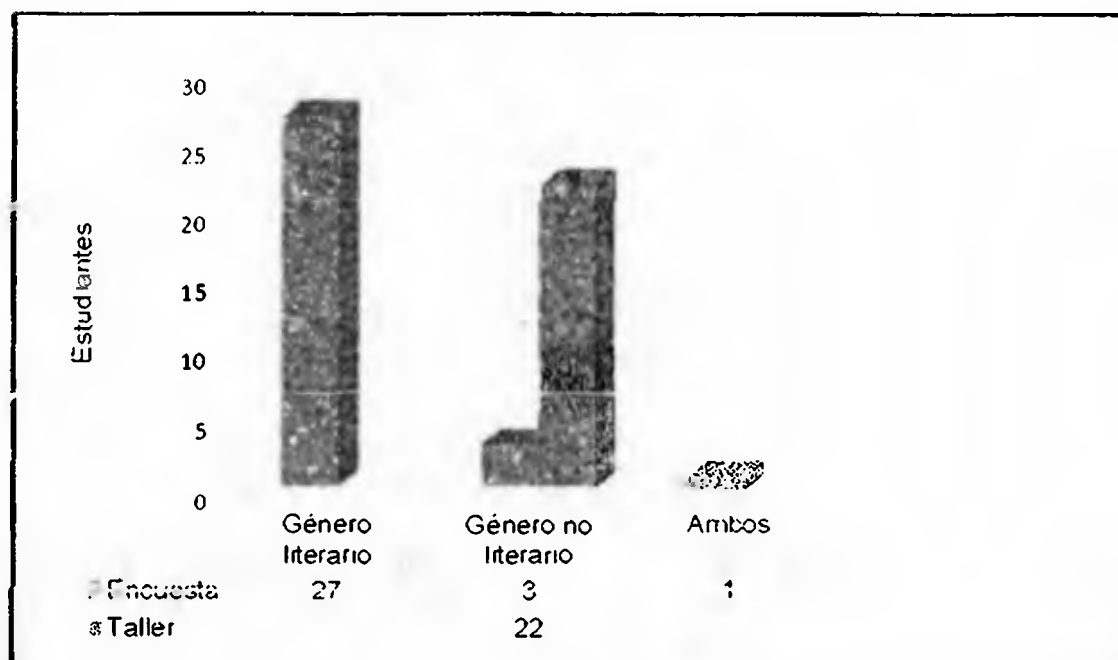
Fig. 34 **Estudiantes al realizar una lectura identifican falacias en el texto**



Fuente: Taller realizado por los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo. 2014

4.3. Comparación de encuesta con resultados del taller realizado por los estudiantes

Fig. 35 Género y tipo de texto

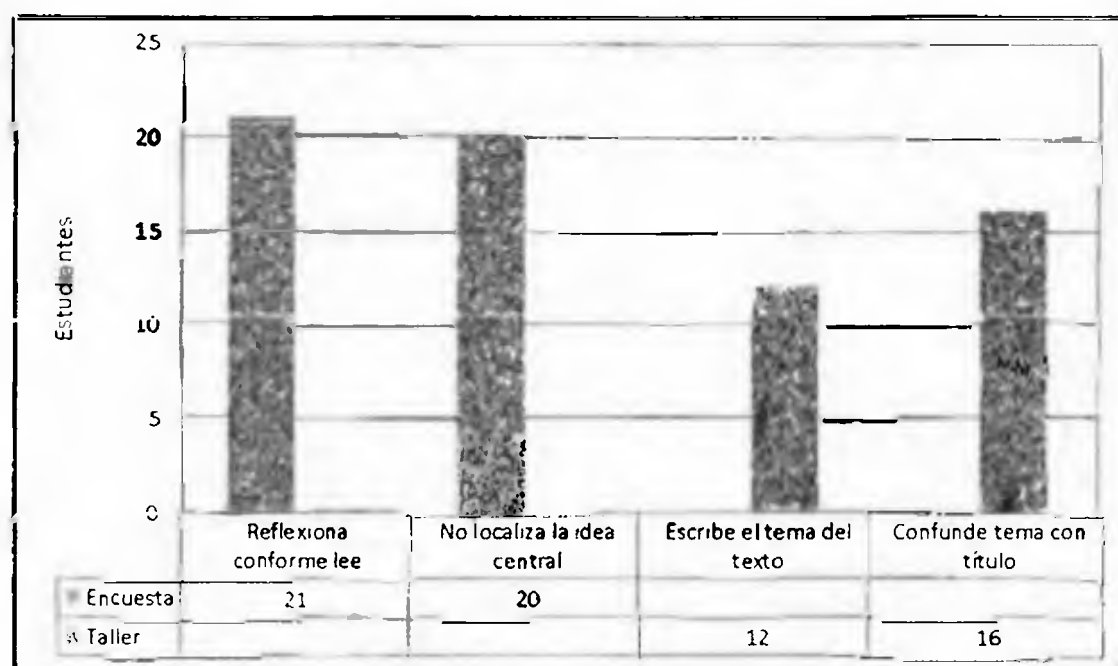


Fuente: Encuesta y taller aplicados a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: El género literario es el que tiene mayor peso en la Escuela de Español, pero también es importante el estudio y análisis de textos no literarios. Sin embargo, este aspecto está siendo descuidado, si se tiene en cuenta que solo un estudiante contestó que se estudian ambos géneros.

Al comparar los resultados de la encuesta con el taller, en el punto que se les pedía que escribieran a qué tipo de texto pertenecía lo leído, de los 33 que desarrollaron el taller, solo 22 acertaron. Los estudiantes de la Escuela de Español deben prepararse para enfrentar textos literarios y no literarios.

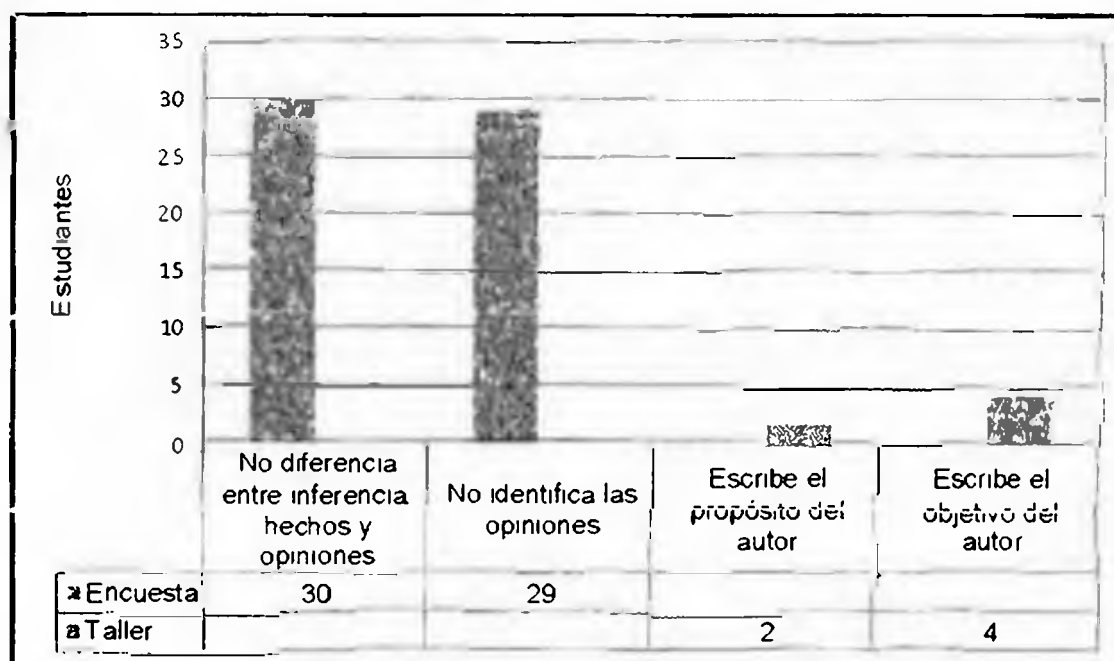
Fig. 36 Reflexión, idea central y tema del texto



Fuente: Encuesta y taller aplicados a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Análisis: El tema es el hilo conductor del texto, la idea central que mueve al autor. Si se observa la gráfica y se comparan resultados, se puede concluir que hay una dificultad. Si el estudiante no localiza la idea central del texto, menos podrá extraer el tema; no podrá delimitarlo. Entonces ¿cómo está reflexionando? Por otro lado, se debe aclarar que no siempre el título es el tema del texto. Se debe trabajar en ello.

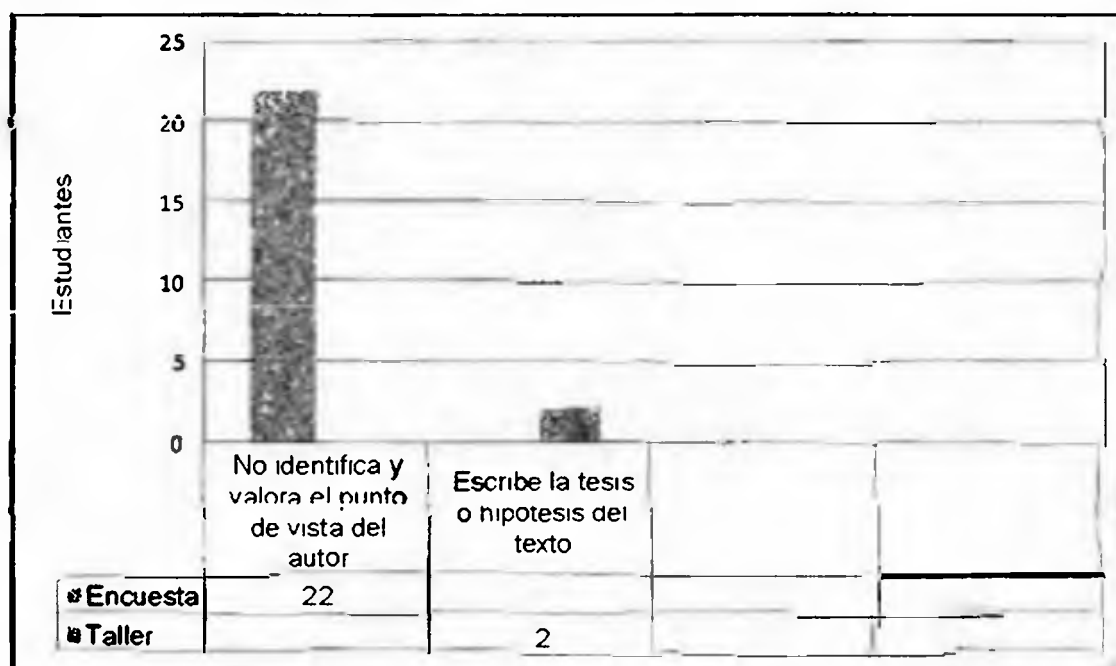
Fig. 37 Propósito y objetivo del autor



Fuente: Encuesta y taller aplicados a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Todo autor presenta un propósito a través del texto, que puede ser informar, persuadir o instruir. Dependiendo de este, presentará la información por medio de hechos, inferencias u opiniones y dejará ver su objetivo. Si el estudiante no logra establecer las diferencias entre inferencia, hechos y opiniones, se le va a dificultar identificarlas y, por ende, descubrir el propósito y objetivo del texto que lee.

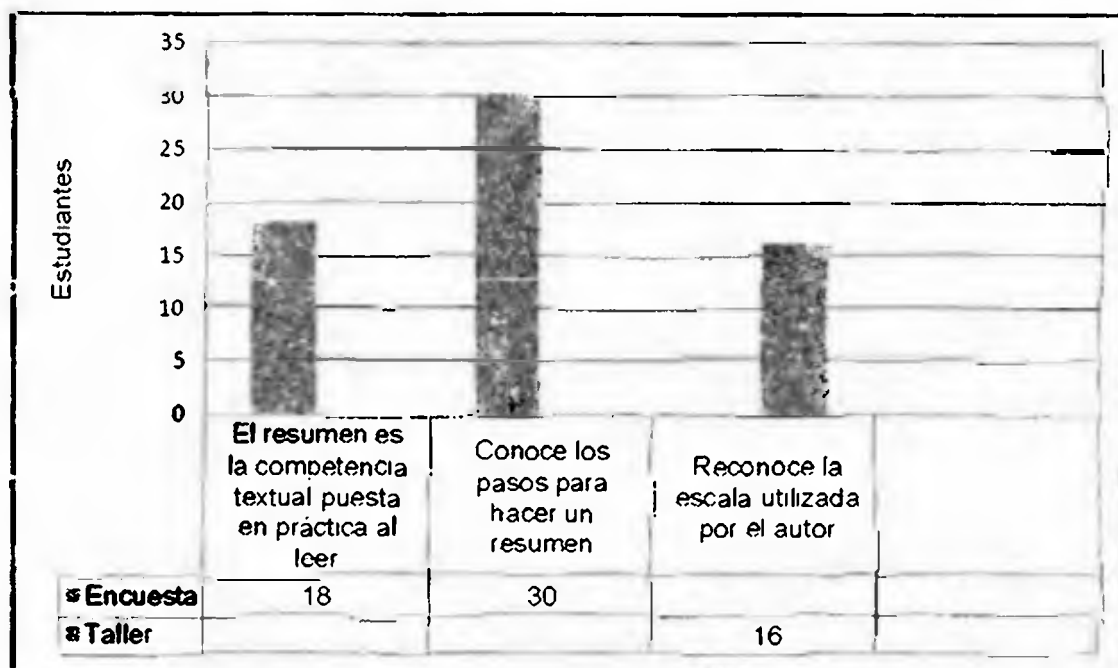
Fig. 38 Tesis o hipótesis del texto



Fuente Encuesta y taller aplicados a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: La tesis o hipótesis es una proposición que mantiene conexiones con las inferencias, los hechos y las opiniones, lo que da lugar a su demostración a lo largo del texto. Si el estudiante no logra identificar y, aún más, no valora el punto de vista del autor, menos podrá escribir la tesis o hipótesis que presenta. Este es un punto que merece especial atención.

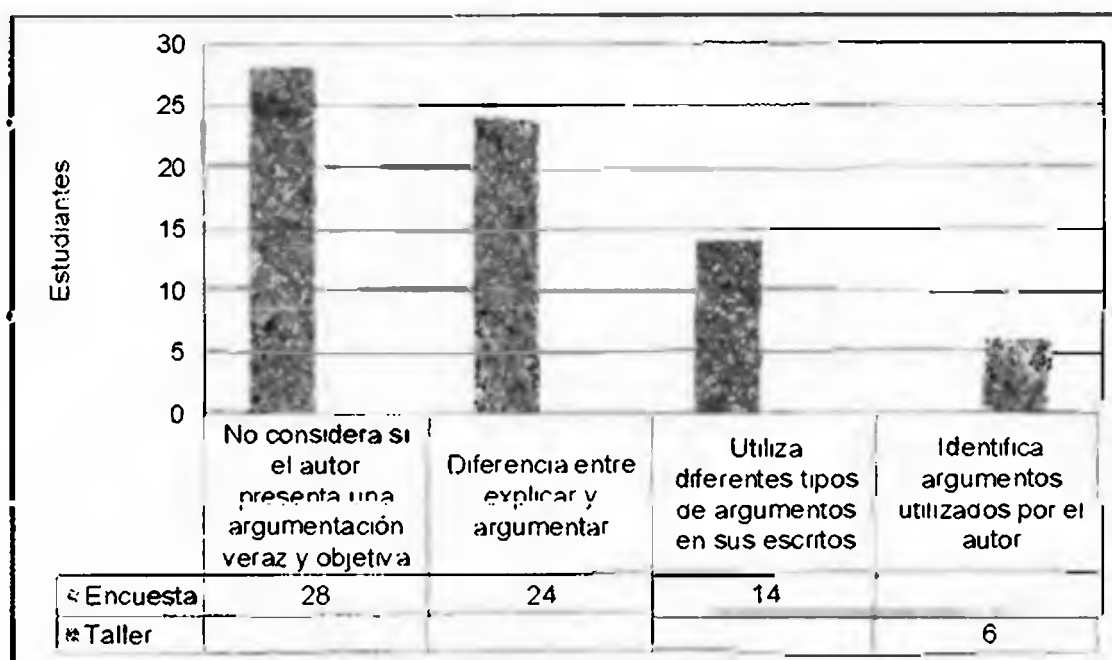
Fig. 38 Escala utilizada por el autor



Fuente: Encuesta y taller aplicados a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Análisis: En la encuesta aplicada a los estudiantes, 18 de ellos reconocieron que la competencia textual que más aplican con sus lecturas es el resumen, sin embargo, 30 afirmaron que conocen los pasos para elaborarlo. Al resolver el taller, solo 16 estudiantes reconocieron la escala argumentativa utilizada por el autor. Esto puede deberse al olvido en que se tiene a los textos no literarios, con los que se puede ejercitar la escala argumentativa.

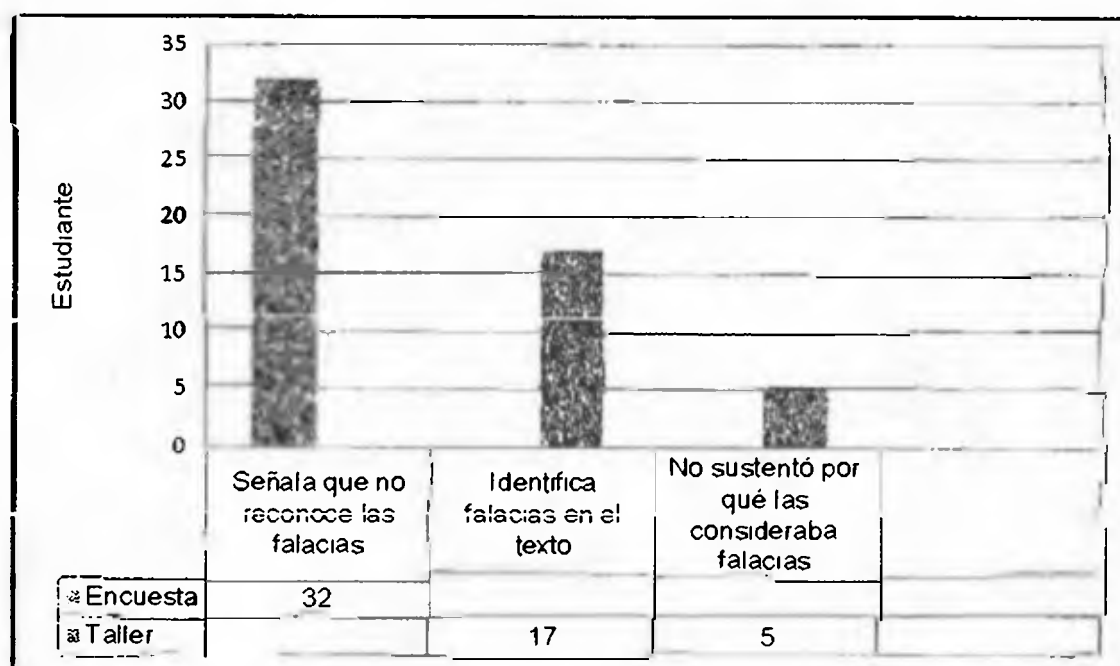
Fig. 40 Argumentación



Fuente: Encuesta y taller aplicados a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo. 2014

Análisis: En la encuesta realizada, 28 discentes reconocieron que no saben considerar si el autor presenta una argumentación veraz y objetiva, lo que explica que no hayan podido identificar los argumentos utilizados por el autor en el texto presentado, pues no se están ejercitando en esta competencia. De los 24 que admitieron diferenciar entre explicar y argumentar, cuatro lograron explicar tal diferencia. De los 14 que dijeron utilizar diferentes tipos de argumentos en sus escritos, siete contestaron qué tipos de argumentos utilizaban y cuatro contestaron correctamente cuando se les preguntó en torno a la cantidad de argumentos que se necesitan para elaborar un texto. Esto demuestra que los estudiantes presentan problemas en la argumentación y que es necesario atender tales dificultades.

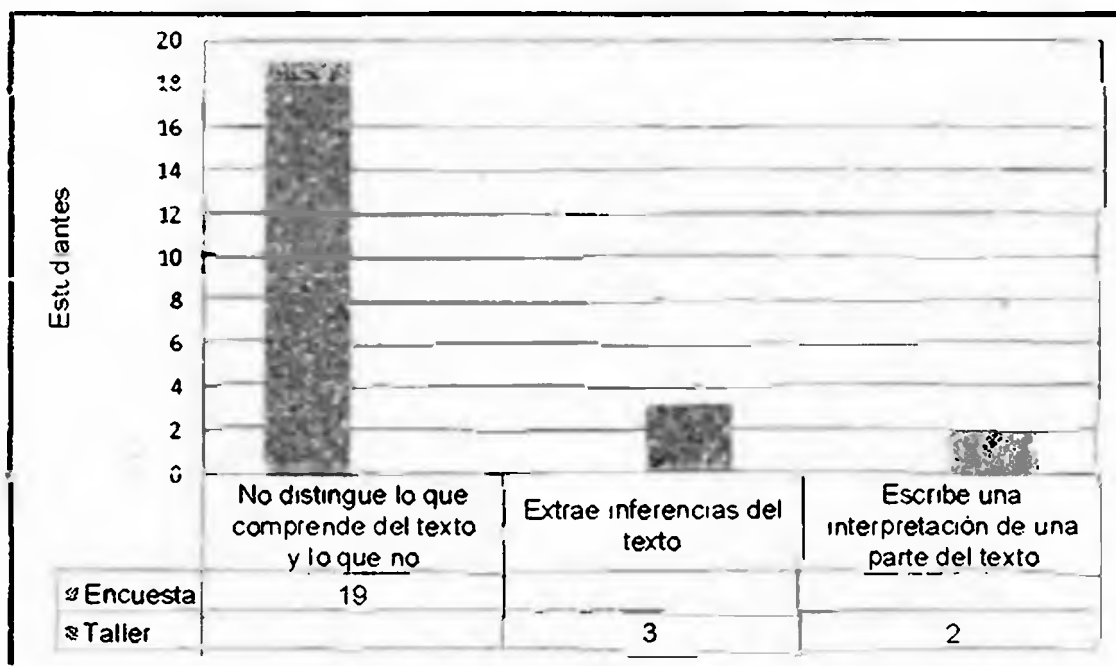
Fig. 41 Las falacias en el texto



Fuente: Encuesta y taller aplicados a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Según los resultados de la encuesta, 32 estudiantes admitieron no reconocer las falacias en un texto. Cuando se revisó el taller de lectura, resultó que 17 lograron identificarlas, pero cinco de estos no sustentaron por qué las consideraban como tales. Si los estudiantes presentan problemas en la argumentación y en la identificación de la tesis o hipótesis del texto, también les costará señalar las falacias, pues están íntimamente relacionadas.

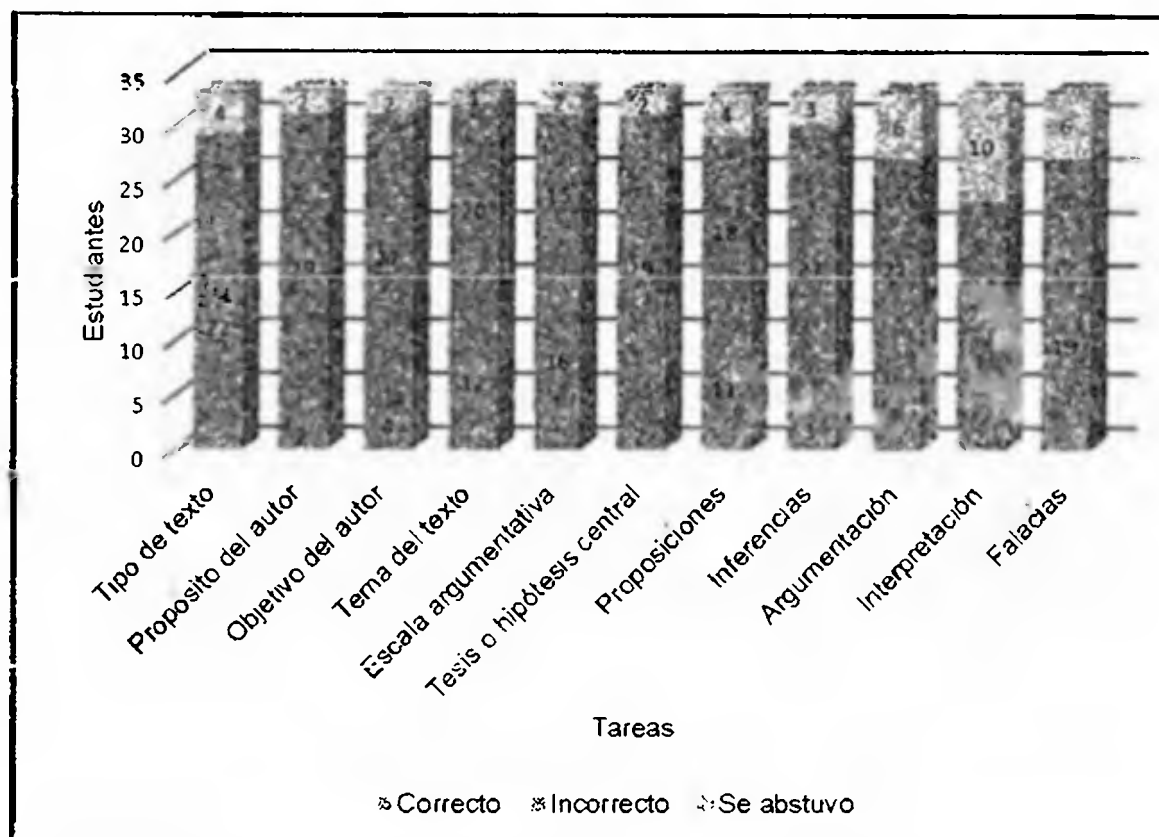
Fig. 39 Inferencia e interpretación



Fuente: Encuesta y taller aplicados a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Marzo, 2014

Análisis: Si el estudiante reconoce que no logra distinguir entre lo que comprende del texto y lo que no, es claro que tendrá problemas para inferir e interpretar, pues si no puede desintegrar lo que tiene a la vista, menos podrá extraer lo que el autor esconde en el texto. La ejercitación de tales tareas para la comprensión del texto y para la reflexión que conlleve a una lectura efectiva es importante; de lo contrario, solo se está pasando la vista por el escrito.

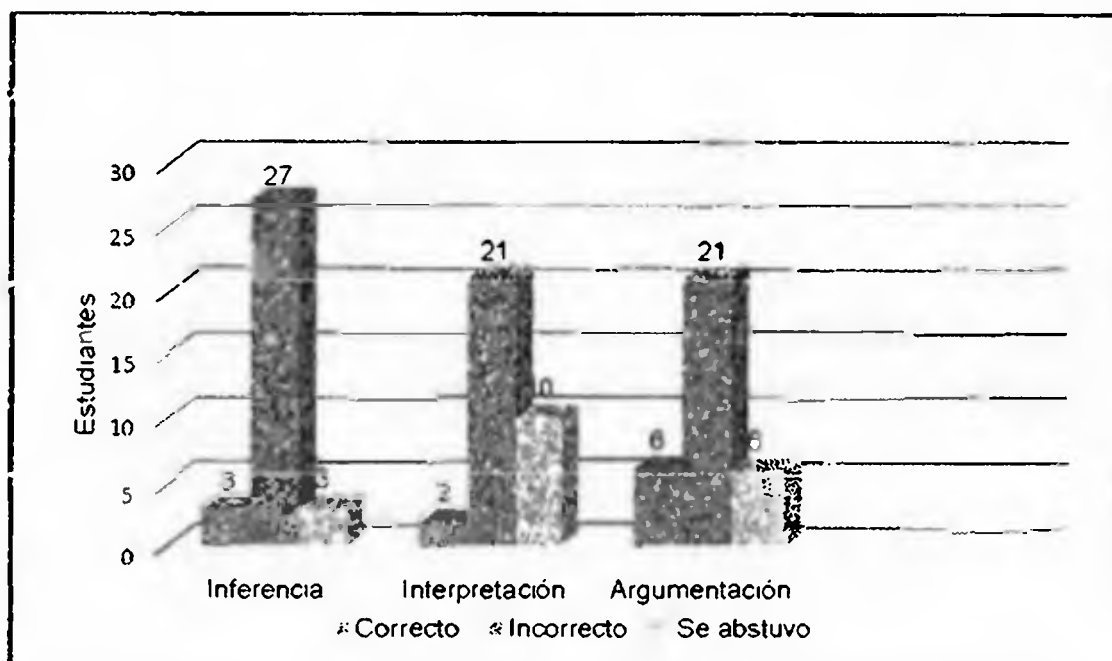
Fig. 43 Resultados del taller de lectura aplicado a estudiantes de la Escuela de Español



Fuente: Taller aplicado a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: Se muestran las tareas que debieron realizar los estudiantes en el taller de lectura. Si se observa lo marcado con el color azul, que se indica en la leyenda como correcto, se evidencia que los estudiantes presentan problemas al enfrentar el texto no literario; por ende, se está descuidando el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura

Fig. 44 Destrezas que pueden ser desarrolladas a través de la lectura de textos no literarios



Fuente: Taller aplicado a los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste Marzo, 2014

Análisis: La inferencia, la interpretación y la argumentación son destrezas que pueden y deben ser ejercitadas en la Escuela de Español para lograr su dominio y, con ello, también contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La gráfica muestra que los estudiantes presentan problemas al inferir, interpretar y argumentar en relación con un texto, por lo que se debe hacer algo al respecto, pues los programas educativos de Panamá contemplan el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, así como el ejercicio de estas destrezas está inmerso en los contenidos educativos

CAPÍTULO V

PROPUESTA METODOLÓGICA
"CON LA LECTURA DE TEXTOS NO LITERARIOS.
DESARROLLO MI PENSAMIENTO CRÍTICO"

5.1. Presentación

El Centro Regional Universitario de Panamá Oeste cuenta entre sus carreras con la Licenciatura en Español. Esta tiene una matrícula de treinta y tres estudiantes, entre hombres y mujeres que asisten en un turno nocturno a recibir sus clases con el propósito de lograr una formación que les permita insertarse en el campo educativo.

Estos estudiantes están en contacto con la lectura, pero se hace necesaria la presentación de una guía o modelo que contribuya al mejoramiento de sus habilidades lectoras, específicamente en el campo del pensamiento crítico y, de este modo, ofrecerles una herramienta que impulse desde las aulas universitarias un mayor manejo y dominio de la lectura de textos no literarios.

La lectura es una herramienta que bien utilizada contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, lo cual es posible a través del ejercicio constante de una lectura crítica, práctica descuidada en los distintos niveles educativos, ya sea por falta de tiempo, afán por el cumplimiento de los contenidos del programa o por desconocimiento de su implementación.

No es ignorado en el plano educativo que los estudiantes enfrentan un serio problema cuando de leer se trata. En muchas ocasiones, no logran comprender lo que leen y, por ende, no saben qué hacer. Al respecto, cabe preguntarse: ¿poseen los estudiantes las habilidades de lectura que hacen de ellos lectores efectivos? o ¿poseen los docentes las competencias para lograr el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes a través de la lectura?

En ese sentido, vale mencionar que es muy importante la preparación de los docentes o de quienes aspiren a serlo:

A partir de estas cuestiones, se discute acerca del desempeño del profesorado. Más que volver sobre aciertos / desaciertos, responsables / afectados, se insiste en la capacitación de los docentes activos o en formación. Estas disertaciones han llevado a establecer que el desempeño profesoral está estrechamente unido a la asistencia que reciban, bien en las instituciones pedagógicas, en las escuelas de educación o bien, por parte de otros organismos comprometidos con el quehacer pedagógico (Díaz, 2002, p. 324).

Por ello, esta propuesta metodológica se encamina hacia el docente de Español que se está formando en el Centro Regional Universitario de La Chorrera, pues necesita una mayor dedicación en el plano de la lectura crítica y, de este modo, estar más preparado para hacer frente a las necesidades educativas de los discentes que encontrará cuando se inserte en el mercado laboral:

La enseñanza exige una aptitud particular para cierta forma de comunicación y apertura. Exige el don de la simpatía a la vez indulgente y exigente. Indulgente para con la ignorancia, la torpeza, la falta de habilidad de los principiantes/imputable a menudo a una mala enseñanza básica. Exigente, pues se trata de llevar a los alumnos a superar su debilidad inicial mediante un entrenamiento que no siempre es agradable (Casas, 1998, p.83).

Un estudiante universitario debe encontrarse en un nivel de lectura que le permita identificar y definir la tesis o hipótesis central del texto, identificar, definir y distinguir los razonamientos en que se apoya la argumentación, identificar y clasificar los distintos patrones en que se organizan los textos y reconocer y

distinguir las contradicciones internas así como las ambigüedades y los elementos tendenciosos en un texto.

En reiteradas ocasiones, no es así, por lo que es necesario prestar mayor atención a este aspecto y buscar paliativos frente a tan seria dificultad. Una manera es a través de la puesta en práctica de modelos para seguir. En este caso, se utilizará el sugerido por Yolanda Argudín y María Luna, por considerarlo de gran utilidad y aplicación para el objetivo propuesto. Se debe recordar que no se trata de un marco de hierro, pues siempre es permitida la entrada en escena de la creatividad del docente de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve.

5.2. Objetivos

5.1.1. General

Valorar la lectura de textos no literarios como herramienta que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

5.1.2. Específico

Describir y aplicar habilidades de lectura que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico para facilitar la aproximación del discente a los textos.

5.3. Justificación

La ejecución de esta propuesta está encaminada a contribuir al desempeño docente de los estudiantes de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, teniendo en cuenta que los estudiantes panameños presentan problemas durante los procesos de lectura que llevan a cabo, por lo que se hace indispensable que quienes tendrán en sus manos tan ardua tarea educativa se encuentren preparados: "una tentativa de solución sería facilitar insumos que le permitan al docente encarar los retos que imponen las demandas académicas" (Díaz, 2002, p. 325).

Resulta importante poseer conocimientos que lleven a facilitar y a mejorar el proceso de lectura que realizan los estudiantes en los distintos niveles educativos y, de este modo, aprovechar una valiosa herramienta que está disponible para ser utilizada y que solo necesita ser aprovechada. A través de la propuesta, se pretende centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura, para lo cual es crucial el ejercicio de habilidades que buscan la formación de un lector crítico. De este modo, se hace una contribución a la educación nacional.

5.4. Base legal

La Constitución Política panameña dedica el Capítulo 5° al tema de la educación, en el cual se destacan los artículos 91, 92, 93 y 96, que dan luz

sobre aspectos básicos que deben considerarse al desarrollar el proceso de modernización de la educación en general.

La educación panameña se concibe como un derecho y un deber del individuo y el medio más importante para lograr su pleno desarrollo personal y social. Para ello, se orienta por fines y, dentro de estos, se contempla, de acuerdo con la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 de 1995:

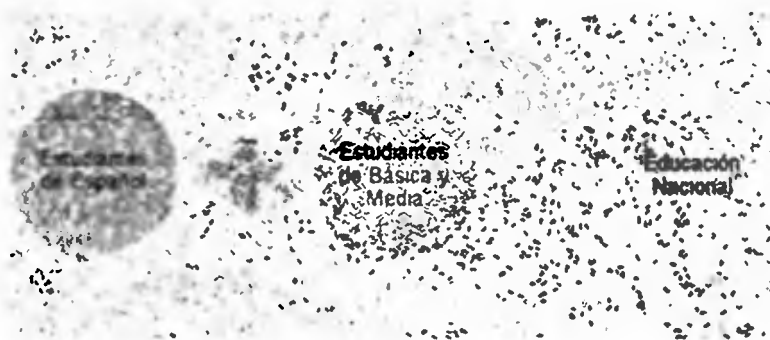
- Contribuir al desarrollo integral del individuo con énfasis en la capacidad crítica, reflexiva y creadora, para tomar decisiones con una clara concepción filosófica y científica del mundo y de la sociedad, con elevado sentido de solidaridad humana.
- Contribuir a la formación, capacitación y perfeccionamiento de la persona como recurso humano, con la perspectiva de la educación permanente, para que participe eficazmente en el desarrollo social, económico, político y cultural de la Nación, y reconozca y analice críticamente los cambios y tendencias del mundo actual.

5.5. Estructura teórica de la propuesta

5.5.1. Responsables



5.5.2. Beneficiarios



5.5.3. Duración

Se considera conveniente que la ejecución de la propuesta se lleve a cabo en un periodo de un mes y, de allí en adelante, que se practique cada vez que se lee un texto no literario.

5.5.4. Recursos

- Tablero
- Videos
- Diagramas
- Textos científicos, administrativos, jurídicos, periodísticos, humanísticos, publicitarios y digitales
- Computadora
- Medio natural
- Multimedia
- Conexión con Internet para ejecutar demostraciones y otros
- Copias
- Periódicos
- Revistas
- Libros
- Biblioteca

5.5.5. Estrategias metodológicas

- Señalar el objetivo de la clase
- La explicación
- La demostración
- Esquemas

- Mapas conceptuales
- Redes semánticas
- El resumen
- El debate
- Talleres
- Seminarios
- Conferencias
- Proyectos

5.5.6. Actividades

5.5.6.1. ¿Qué enseñar?

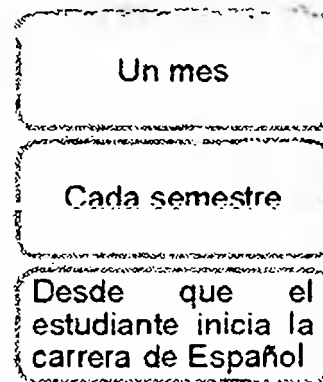
Aunque en la actualidad el papel del profesor ha sufrido cambios, no es menos importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes:

Ellos debido a su posición y a través de su compromiso personal con esa disciplina, inspiran y motivan a los estudiantes, son capaces de discriminar entre lo excelente, lo adecuado y lo insatisfactorio, gracias a su propia experiencia para comprender los problemas que los estudiantes enfrentarán en el aprendizaje y aplicación de lo que estudian (Casas, 1998, p. 68).

Los contenidos a tener en cuenta para la puesta en práctica de la propuesta, involucran:

| | |
|-------------------------------|--|
| Conocimientos temáticos | <ul style="list-style-type: none"> • Hechos, opiniones, propósito, objetivo, hipótesis o tesis • Texto no literario, pensamiento crítico, inferencia, interpretación, argumentación y proposición |
| Conocimientos procedimentales | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la lectura, aplicación de los conceptos temáticos en las lecturas realizadas, revisión y discusión de los resultados • Escala explicativa y escala argumentativa |
| Conocimiento estructural | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura textual • Recursos retóricos propios de cada discurso |

5.5.6.2. ¿Cuándo enseñar?



5.5.6.3. ¿Cómo enseñar?

- Seleccionar lecturas de textos no literarios, enmarcadas en situaciones comunicativas posibles, complejas y funcionales. Para

iniciar, se recomienda la lectura de textos periodísticos y humanísticos de acuerdo con el nivel de los estudiantes.

- Explicar y demostrar las distintas formas como el autor de un texto dado puede presentar la información: a través de hechos, opiniones e inferencias.
- Citar, identificar y analizar el propósito y el objetivo del autor en un texto dado. El estudiante debe tener claro y diferenciar cuando el propósito del autor es informar, instruir o persuadir; como también, descubrir el objetivo que se pretende alcanzar y localizarlo en el texto.
- Describir, comentar y localizar la hipótesis o tesis que el autor propone. Es importante que el estudiante tenga claro el tema del texto seleccionado.
- Exponer y desarrollar la escala explicativa y la argumentativa como modelos de redacción que pueden ser seguidos por su gran utilidad.
- Seleccionar, representar y discutir en torno a los tipos de argumentos que se presentarán en las lecturas escogidas para trabajar. A modo de recomendación, se debe tener en cuenta que el profesor de cátedra debe haber leído y trabajado el texto seleccionado; solo así sabrá cuáles argumentos debe afianzar en sus estudiantes. La elección de distintos textos con tipos de argumentos diferentes de los tratados enriquecerá el bagaje cultural de los discentes.

- Enunciar, comentar, localizar y evaluar los elementos tendenciosos en los textos seleccionados, específicamente las falacias. Al igual que los argumentos, también se encuentran falacias de diferentes tipos. Para facilitar la tarea del estudiante, es aconsejable darlas de acuerdo con su localización en los textos que se tratarán en clases.
- Según el grado de complejidad de las lecturas y los objetivos propuestos por el profesor, los textos pueden ser trabajados de manera individual o grupal; pero siempre es bueno colocar un trabajo individual que permita evaluar el grado de aprendizaje de los discentes y, de este modo, hacer los correctivos pertinentes.

5.5.6.4. Formato

A continuación, un formato que puede ser útil como guía a la hora de realizar las lecturas, como taller y apoyo a la hora de evaluar el trabajo de los discentes. Se reitera que no es un marco de hierro; solo es un modelo de apoyo y puede ser mejorado. Lo realmente importante es buscar estrategias que ayuden a solucionar el problema.

| Formato de lectura | | | |
|----------------------------------|--------------|--------------|------------|
| Datos de identificación | | | |
| Estudiante | Asignatura | Grupo | Fecha |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| Cédula | Clase número | Profesor (a) | Puntuación |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| Metodo: _____ | | | |
| Estrategia de aprendizaje: _____ | | | |
| Recursos: _____ | | | |
| Título de la lectura: _____ | | | |
| Autor de la lectura: _____ | | | |
| Presentación de la información | | | |
| Hecho | Inferencia | Opinión | |
| _____ | _____ | _____ | |
| Propósito del autor | | | |
| Informar | Instruir | Persuadir | |
| _____ | _____ | _____ | |
| Objetivo del autor | | | |
| _____ | | | |

| |
|---|
| Tema |
| Tesis o hipótesis |
| Tipos de argumentos encontrados en la lectura (presentar ejemplos) |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| Falacias encontradas en la lectura (presentar tipos y ejemplos) |
| |

5.6. Aspecto financiero

| Materiales | Costo B/. |
|-------------------|------------------|
| Periódicos | B/ 9.80 |
| Revistas | B/ 15.00 |
| Libros | B/ 20.00 |
| Computadora | B/ 349.00 |
| Impresiones | B/ 1.20 |
| Proyector | B/ 542.00 |

5.7. Ejemplos de planificaciones y talleres para trabajar la escala explicativa y la escala argumentativa con estudiantes de premedia

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CENTRO EDUCATIVO BÁSICO GENERAL EUGENIO PÉREZ A.
PLANEAMIENTO DIDÁCTICO SEMANAL
SECUENCIA DIDÁCTICA

Asignatura: Español Docente: Iliana Vásquez N. Trimestre: Tercero

Grado: 8° Semana: 13 de octubre a 28 de octubre de 2014

| Objetivo de aprendizaje | Indicadores de logro | Evaluación | | |
|---|---|---|--|----------------------|
| | | Evidencias | Criterios | Tipos e instrumentos |
| <ul style="list-style-type: none"> Analiza la estructura y la intención comunicativa de textos explicativos para crear textos propios. | <ul style="list-style-type: none"> Reconoce el texto explicativo. Señala los procedimientos de organización textual en textos explicativos Identifica la escala explicativa en textos dados. Elabora resúmenes aplicando la escala explicativa. | De producto | Forma | Tipo |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Portafolio | <ul style="list-style-type: none"> Puntualidad Presentación Ortografía Creatividad | Heteroevaluación |
| | | De desempeño | Fondo | Instrumento |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Diagnostico Taller # 1 Taller # 2 Taller # 3 Taller # 4 Taller final | Presenta todos los talleres del tema desarrollados en el transcurso del proceso, siguiendo los lineamientos establecidos | Escala estimativa |

Actividades para la formación (a partir de los indicadores de logro)

Inicio

- Preguntas exploratorias en torno a la temática.
- Realiza un diagnóstico del tema.
- Diálogo en torno a los conceptos texto, texto explicativo, intención comunicativa, propósito del autor, objetivo del autor, tono, lenguaje objetivo, lenguaje subjetivo, implícito, explícito, inferencia, interpretación, tópico, tema, idea central, procedimientos de organización textual.

Desarrollo

- Observa la ejemplificación de los conceptos importantes del tema.
- Descubre en una lectura los conceptos temáticos explicados.
- Identificación y marcación de la escala explicativa en un texto.
- Creación de un resumen, aplicando la escala explicativa.

Final

- Resuelve el taller final de lectura para aplicar y evaluar lo aprendido en torno a los textos explicativos.

Taller 1

Objetivo: Descubrir los conocimientos previos de los estudiantes en torno a los textos explicativos, de forma que se favorezca la construcción de resúmenes utilizando la escala explicativa.

Contenido: Definición de texto explicativo

Método: Conversación exploratoria

Lugar: Aula

Tiempo: 45'

Participantes: Docente y discentes

Ejecución:

El docente realizará preguntas exploratorias relacionadas con el tema y los estudiantes contestarán aquellas cuyas respuestas conozcan o tengan ideas de ellas.

Preguntas:

1. ¿Qué conoces por texto?
2. ¿Cuáles son los textos que conoces?
3. ¿Cómo definirías un texto explicativo?
4. ¿Cuáles son las características de un texto explicativo?
5. ¿Cuál es la intención comunicativa de un texto explicativo?
6. ¿Cómo es el lenguaje utilizado en los textos explicativos?
7. ¿Dónde puedes encontrar textos explicativos?
8. ¿Cómo es la estructura de los textos explicativos?
9. ¿Podrías presentar ejemplos de definiciones, descripciones, enumeraciones, ejemplificaciones y comparaciones? Escríbelas en el tablero.
10. ¿Qué conoces por fuente? ¿Cuándo consideras que una fuente es veraz?

Taller 2

Objetivo: Definir el texto explicativo, sus características y procedimientos, de tal forma que el conocimiento teórico favorezca la ejecución de la parte práctica.

Contenido: Texto explicativo, características y procedimientos de organización textual.

Método: Exposición ilustrada y dialogada

Lugar: Laboratorio

Tiempo: 90'

Participantes: Docente y discentes

Ejecución:

La profesora realizará una exposición del tema con apoyo de la herramienta tecnológica power point. Los estudiantes podrán intervenir, luego de presentada cada diapositiva, con las respuestas a las preguntas que hace la docente o haciendo las propias preguntas. Finalizada la presentación, se hace una retroalimentación y se inicia una plenaria para aclarar conocimientos o despejar dudas. De este modo, los estudiantes irán con pasos seguros hacia el objetivo final.

A continuación, el contenido del power point mostrado a los estudiantes

Texto explicativo

Desarrolla un tema en forma clara y objetiva, de tal modo que sea entendible para sus interlocutores.

| Texto explicativo | |
|--|--|
| Características | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Función comunicativa <p>Referencial (informar sobre un tema).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clases de textos <p>Manuales de estudio, entradas de diccionarios, artículos periodísticos sobre ciencia, redacciones académicas, artículos de enciclopedias, ensayos, biografías.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario <p>Específico (propio de la disciplina con la que se vincula el texto).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias explicativas <p>Definición Ejemplificación Descripción Enumeración Comparación Reformulación</p> |

| Procedimientos de organización textual en textos explicativos | |
|--|--|
| <p>"La historia es madre de la verdad, émula del tiempo... depósito de las acciones, testigo de lo pasado... ejemplo de aviso de lo presente... advertencia del porvenir".</p> | <p>"... las aguas de California ofrecen a los grandes tiburones blancos un hábitat ideal para alimentarse debido a la presencia de otras especies que son parte de su alimentación habitual".</p> |
| <p>"Las materias orgánicas, como la madera y el marfil, se contraen o se dilatan según la humedad de la atmósfera".</p> | <p>"En el jardín hay cinco especies distintas de flores. Al fondo del jardín están las rosas rojas, en la jardinera del centro están las margaritas, junto a la fuente están las hortensias, y en las jardineras de los extremos están las rosas amarillas y las rosas blancas".</p> |

"Las pilas alcalinas son generalmente de bajo costo y tendrán su carga máxima durante más de siete años mientras estén en el paquete. Las pilas recargables tienen un costo mayor y no mantienen la carga por mucho más de un mes, por lo que es importante cargarlas antes de instalarlas en un dispositivo"

Al presentarles a los estudiantes los párrafos anteriores, ellos deben señalar a cuál procedimiento de organización textual corresponden. Todo esto, luego de haber escuchado la exposición y de haber observado la ejemplificación teórica respectiva.

La escala explicativa

Oración principal { Introduce el concepto que se va a explicar.

Primera enumeración

Asertos { Opinión personal o religiosa

Repetición del concepto

Segunda enumeración

Contraste { Mostrar notable diferencia o condiciones opuestas con otra, cuando se comparan ambas.

Se presentó la diapositiva que muestra los pasos de la escala explicativa y se les explicó a los estudiantes cada uno de ellos a través de ejemplos. Se hizo necesario repetir la explicación, sobre todo en cuanto a los pasos que tratan de aserto y contraste.

Ejemplificación de la escala explicativa

El adolescente perpetuo detuvo su evolución emocional a los 20 años, pero como el tiempo no perdona, este problema se traduce en su incapacidad para participar plenamente en relaciones de pareja. Es muy desenvuelto, tiene modales y sabe expresarse, pero le tiene terror al compromiso, porque el "dar" como "recibir" amor siempre se tropieza con su incapacidad de madurar. El adolescente perpetuo rechaza a las mujeres por ser exigentes, dependientes, opresivas o frágiles. ¿Cuál es el delito? ¿Haber leído la parábola del banquete nupcial de San Mateo? ¿Negarse a sacrificar dos bueyes y cuatro carneros o hacer una gran hornada de pan para los invitados a la boda? Claro que sí. Le tiene terror al compromiso, por eso si la mujer lo presiona demasiado para atraerlo lo que consigue es alejarlo. Generalmente las mujeres se cansan y le gritan ¡No te voy a esperar a que cumplas 40 años desgraciado! ¡Allá tú que te lo pierdes!

Luego de haber escuchado la explicación de la escala explicativa y de observar la ejemplificación de cada paso, se les mostró este texto a los estudiantes y procedieron a identificar la escala explicativa. Subrayaron y marcaron con corchetes cada paso.

Taller 3

Objetivo: Reconocer los saberes teóricos de los estudiantes en torno a la temática a través de un taller diagnóstico.

Contenido: Aspectos teóricos del texto explicativo

Método: Exposición dialogada

Lugar: Aula

Tiempo: 45'

Participantes: Docente y estudiantes

Ejecución:

Los estudiantes leerán y contestarán el taller diagnóstico. Luego de esto, cuando todos hayan entregado, se procederá a dialogar en torno a las preguntas y respuestas del taller.

A. Lee, con mucho cuidado, las siguientes preguntas y marca con un gancho la que consideres la opción correcta.

1. Se caracteriza por desarrollar un tema en forma clara, ordenada y objetiva

___ Texto explicativo ___ Texto argumentativo ___ Texto descriptivo

___ Texto narrativo

2. El lenguaje utilizado en los textos explicativos es principalmente:

___ Subjetivo ___ Objetivo

3. El propósito de los textos explicativos es principalmente:

___ Instruir ___ Persuadir ___ Informar

4. Estructura del texto explicativo:

___ Estíquica ___ Introducción, desarrollo y conclusión

5 Te enumeramos una serie de características, marca las que consideres propias del texto explicativo:

_____ Se emplea gran cantidad de términos técnicos o científicos.

_____ No se utilizan expresiones subjetivas.

_____ Uso de muchos recursos literarios.

_____ Entre sus estrategias están la definición, la ejemplificación y la reformulación.

_____ Presenta pruebas para convencer.

6 Te enumeramos tipos de escritos o formas de contenido, marca los que pertenecen al texto explicativo:

_____ Redacciones académicas

_____ Artículos de enciclopedias

_____ Ensayo

_____ Crónica periodística

_____ Biografía

Taller 4

- Objetivo:** Identificar características propias del texto explicativo, así como procedimientos de organización textual presentes en un texto dado para favorecer la construcción de la escala explicativa.
- Contenido:** Características y procedimientos del texto explicativo
- Método:** Trabajo independiente
- Lugar:** Aula
- Tiempo:** 90'
- Participantes:** Docente y alumnos
- Ejecución:**

La profesora repasará los conocimientos previos de los estudiantes sobre el texto explicativo. Luego, leerá en voz alta el texto "Los mares", cuya lectura seguirán los discentes para posteriormente realizar la actividad con orientaciones de la profesora.

A. Lee, con mucho cuidado, el siguiente texto.

Los mares

El nombre de mar designa asimismo la totalidad de las aguas saladas, pero más concretamente se usa para referirse a pequeñas divisiones de los océanos situadas en el interior o en la periferia de los continentes. Según su situación, los mares pueden ser exteriores o costeros, como el mar Cantábrico, que bordea la costa septentrional de la península Ibérica; continental, cuando están situados entre grandes masas continentales; y cerrados o interiores, cuando están completamente rodeados de tierra y solamente se unen al mar abierto a través de pasos muy estrechos. Son ejemplos de mares interiores el Negro, el Caspio y el Muerto. Los mares continentales pueden dividirse a su vez en intracontinentales, como el mar Caribe, e intercontinentales, como es el caso del mar Mediterráneo.

El mar es una de las grandes despensas del mundo. De sus aguas los hombres extraen cada año cerca de 100 millones de tm de pescado, que representa el 6% del total de proteínas que consume la humanidad. El mar ha sido en efecto una fuente de recursos alimentarios durante siglos, pero en la actualidad algunas regiones marinas se encuentran sometidas a una severa sobreexplotación que amenaza con agotar las reservas piscícolas. Las zonas más afectadas son el noroeste del Pacífico y el Atlántico norte. Es preciso que todos los gobiernos apliquen con rigor los convenios internacionales, para que todas las especies marinas puedan seguir reproduciéndose y no se origine un colapso que sería muy perjudicial para la vida sobre la Tierra.

Otro peligro que amenaza en nuestros días las aguas marinas es la contaminación. Desde las grandes plataformas petrolíferas se filtran miles de toneladas de petróleo que van a parar a los océanos, a donde llegan también sustancias químicas muy dañinas transportadas por los ríos, que proceden de los vertidos industriales. Todos estos productos pueden extinguir la fauna marina y, especialmente, el fitoplancton, que son los organismos clorofílicos a los que se debe la renovación del oxígeno en las aguas marinas (Consultor Enciclopedia temática. Barcelona: Lexus, 2013).

B. Marca con una X la opción correcta, de acuerdo con el texto que leíste.

1. Es un texto: ☐ Literario ☐ No literario
2. Es un texto: ☐ Explicativo ☐ Argumentativo
3. Fuente: ☐ Veraz ☐ No veraz
4. ¿Cómo presenta el autor la información?
5. ☐ Hechos ☐ Inferencias ☐ Opiniones
6. Propósito del autor: ☐ Informar ☐ Instruir ☐ Persuadir
7. Lenguaje que utiliza: ☐ Subjetivo ☐ Objetivo
8. Tono que utiliza: ☐ Neutro ☐ Optimista ☐ Pesimista

9. ¿Cuál es el tema del texto?
-
10. ¿Cuáles son los tópicos del texto?
-
-
11. Escribe una definición presentada en el texto.
-
-
-
12. Escribe una ejemplificación presentada en el texto.
-
-
-
13. Escribe un aserto que encuentres en el texto.
-
-
-
14. Escribe dos ideas que puedes inferir a partir de lo que te dice el texto.
-
-
-
15. ¿Cómo interpretas la expresión "Otro peligro que amenaza en nuestros días las aguas marinas es la contaminación"?

Taller 5

Objetivo: Identificar, en textos dados, la escala explicativa para favorecer la construcción original de esta.

Contenido: La escala explicativa

Método: Trabajo independiente

Lugar: Aula

Tiempo: 90'

Participantes: Docente y discentes

Ejecución:

La profesora realizará preguntas y así activará conocimientos previos de los estudiantes en torno a la escala explicativa, para asegurar el manejo teórico y, de este modo, facilitar la parte práctica.

A. Identifica (con ayuda de tu profesora) la escala explicativa de los siguientes textos.

1. "De los niños es el reino de Dios, se lee en el Evangelio de San Marcos, en el versículo catorce del capítulo diez. Palabras dichas para siempre y de una veracidad literal, ya que en el cielo, que es el reino de Dios, el tiempo no existe. Como tampoco existe para los niños. Los niños desconocen la sucesión; habitan el liviano presente, ignoran el deber de la esperanza y la gravedad del recuerdo. Viven en la más pura actualidad, casi en la eternidad" (Borges, Jorge L., 1933).

- Oración principal:

- Primera enumeración:

- Aserto:

- Repetición del concepto:

- Segunda enumeración:

- Contraste:

2. "Las palabras son buenas. Las palabras son malas. Las palabras ofenden. Las palabras piden disculpas. Las palabras queman. Las palabras acarician. Las palabras son dadas, cambiadas, ofrecidas, vendidas e inventadas. Las palabras están ausentes. Algunas palabras nos absorben, no nos dejan: son como garrapatas. Las palabras vienen en los libros, en los periódicos, en los mensajes publicitarios, en los rótulos de las películas, en las cartas y en los carteles. Las palabras aconsejan, sugieren, insinúan conminan, imponen, segregan, eliminan. Son melifluas o ácidas. El mundo gira sobre palabras lubricadas con aceite de paciencia. Los cerebros están llenos de palabras que viven en paz y en armonía con sus contrarias y enemigas. Por eso la gente hace lo contrario de lo que piensa, creyendo pensar lo que hace. Hay muchas palabras" (Saramago, José).

- Oración principal:

- Primera enumeración:

- Aserto:

- Repetición del concepto:

- Segunda enumeración:

- Contraste:

Taller 6

Objetivo: Aplicar la escala explicativa al crear un resumen a partir de la lectura *Los mares*, para favorecer su creación original.

Contenido: Elaboración de escala explicativa

Método: Trabajo independiente

Lugar: Aula

Tiempo: 90'

Participantes: Docente y alumnos

Ejecución:

La profesora realizará preguntas exploratorias sobre la lectura *Los mares*, a la vez que afianzará el contenido de la escala explicativa para aclarar dudas de los estudiantes.

A. Redacta un resumen de la lectura *Los mares*, siguiendo el esquema de la escala explicativa.

- Oración principal:

- Primera enumeración:

- Asertos:

- Repetición del concepto:

- Segunda enumeración:

- Contraste:

B. Ahora, copia el texto completo en un solo párrafo. Cuida que tenga coherencia y cohesión.

Taller final

Objetivo: Demostrar el dominio de la temática presentada, señalando en un texto las características y los procedimientos propios de los textos explicativos, así como redactar la escala explicativa a partir de un título dado, de modo que se vea favorecida la redacción.

Contenido: Ejecución de la temática y creación de un texto utilizando la escala explicativa

Método: Trabajo independiente

Lugar: Aula

Tiempo: 90'

Participantes: Alumnos

Ejecución:

La profesora entregará a los estudiantes el material de trabajo, discutirá con ellos las indicaciones que presenta el taller final, aclarará dudas e intervendrá cuando sea necesario.

A. Lea la siguiente noticia detenidamente.

<<El especialista Mario Salazar Páramo indicó que el consumo de tabaco crónico no sólo afecta pulmones y otros órganos vitales, sino además tiene repercusiones en las articulaciones.

El jefe del Departamento de Investigación en Salud del Hospital de Especialidades del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en Jalisco agregó que el humo del cigarro contiene agentes capaces de alterar moléculas a nivel orgánico, lo cual, aunado a otros factores, fungiría como detonante para las enfermedades articulares.

"Se sabe que el tabaquismo puede estar asociado al cambio en la conformación de ciertas proteínas o aminoácidos que posteriormente se expresan como anticuerpos y favorecen la inflamación articular", afirmó

Expresó que estas alteraciones se producen al modificarse un aminoácido y convertirse en una proteína citrulinada como una reacción del organismo ante el ingreso repetido del humo de tabaco por la vía pulmonar.

Dijo que otro aspecto a considerar es que el consumo de tabaco generalmente produce enfermedades dentales como la periodontitis, "esta al producir inflamación de las encías y albergar microorganismos, potencializa los cambios moleculares, e incrementa a su vez riesgos de desarrollar artritis reumatoide y osteoartritis". Subrayó que la susceptibilidad para desarrollar problemas articulares está relacionada con el hábito del tabaquismo, "tanto con el tiempo en que una persona fumó como con la cantidad de cigarrillos que consumía, aunado a otros factores como predisposición genética y cuestiones ambientales".

Destacó que se ha documentado en la consulta de reumatología de este nosocomio, que por lo menos 30% de pacientes con artritis u osteoartritis tiene antecedentes de tabaquismo, ya sea como ex fumador o consumidor vigente.

Detalló que aunque la artritis reumatoide tiene mayor prevalencia en la mujer con una incidencia de tres casos por cada varón, se sabe que la prevalencia de tabaquismo es sólo ligeramente mayor en los hombres hoy en día. Preciso que el grupo etario en donde con mayor frecuencia debutan las enfermedades articulares es entre los 20 y 40 años de edad.

Manifestó que comúnmente la artritis reumatoide inicia con sintomatología como dolor focalizado en las articulaciones más grandes (cadera, rodillas, codos).

Subrayó que ante la aparición de este tipo de dolor y persistencia del mismo, además de ser fumador y tener antecedentes familiares, se debe acudir a revisión médica para descartar cualquier afectación a nivel articular.

Puntualizó que la artritis activa mejor conocida como artritis reumatoide, ataca las articulaciones causando dolor y rigidez, de manera principal en manos, rodillas, hombros, codos y cadera>> (Informador.MX. Fumar también daña las articulaciones [Cuadalajara] 18. 6 14.)

B. Marca con una X la opción correcta de acuerdo con el texto que leíste.

1. Es un texto: ☐ Literario ☐ No literario
2. Es un texto: ☐ Explicativo ☐ Argumentativo
3. Fuente: ☐ Veraz ☐ No veraz
4. ¿Cómo presenta el autor la información?
☐ Hechos ☐ Inferencias ☐ Opiniones
5. Propósito del autor: ☐ Informar ☐ Instruir ☐ Persuadir
6. Lenguaje que utiliza: ☐ Subjetivo ☐ Objetivo
7. Tono que utiliza: ☐ Neutro ☐ Optimista ☐ Pesimista
8. ¿Cuál es el tema del texto?

9. ¿Cuáles son los tópicos del texto?

10. Procedimientos de organización textual utilizados por el autor.
☐ Definición ☐ Ejemplificación ☐ Descripción
☐ Enumeración ☐ Comparación

11. Escribe una descripción presentada en el texto.

12. Escribe una ejemplificación presentada en el texto.

13. Escribe una enumeración presentada en el texto.

14. Escribe una comparación presentada en el texto.

15. Escribe un aserto que encuentres en el texto.

16. Escribe dos ideas que puedes inferir a partir de lo que te dice el texto.

17. ¿Cómo interpretas la expresión "Tanto con el tiempo en que una persona fumó como con la cantidad de cigarrillos que consumía, aunado a otros factores como predisposición genética y cuestiones ambientales"?

C. Resume el texto leído, en un solo párrafo, aplicando la escala explicativa.

[illegible]

D. Ahora, redacta un texto original aplicando la escala explicativa.

El mar que rodea mi comunidad

[illegible]

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CENTRO EDUCATIVO BÁSICO GENERAL EUGENIO PÉREZ A.
PLANEAMIENTO DIDÁCTICO SEMANAL
SECUENCIA DIDÁCTICA**

Asignatura: Español Docente: Iliana Vásquez N. Trimestre: Tercero

Grado: 8° Semana: 11 de noviembre a 26 de noviembre de 2014

| Objetivo de aprendizaje | Indicadores de logro | Evaluación | | |
|---|--|---|---|---|
| | | Evidencias | Criterios | Tipos e instrumentos |
| <ul style="list-style-type: none"> Analiza la estructura y la intención comunicativa de textos argumentativos para crear textos propios. | <ul style="list-style-type: none"> Reconoce el texto argumentativo. Establece diferencias entre hechos y opiniones. Reconoce argumentos y contradicciones en un texto. Trabaja la escala argumentativa. Redacta un texto siguiendo la escala argumentativa. | De producto <ul style="list-style-type: none"> Portafolio | Forma <ul style="list-style-type: none"> Puntualidad Presentación Ortografía Creatividad | Tipo Heteroevaluación |
| | | De desempeño <ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico Taller # 1 Taller # 2 Taller # 3 Taller # 4 Taller final | Fondo Presenta todos los talleres del tema desarrollados en el transcurso del proceso, siguiendo los lineamientos establecidos | Instrumento Escala estimativa |

Actividades para la formación (a partir de los indicadores de logro)

Inicio

- Preguntas exploratorias en torno a la temática.
- Realiza un diagnóstico del tema.
- Diálogo en torno a los conceptos texto, texto argumentativo, intención comunicativa, hecho, opinión, punto de vista del autor, argumentos, contradicciones.

Desarrollo

- Observa la ejemplificación de los conceptos importantes del tema.
- Descubre en una lectura los conceptos temáticos explicados.
- Identificación y marcación de la escala argumentativa en un texto.
- Creación de un resumen, aplicando la escala argumentativa.

Final

- Redacción de un texto original siguiendo la escala argumentativa.

Taller 1

Objetivo: Diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes en torno a la temática del texto argumentativo.

Contenido: Tópicos relevantes del texto argumentativo

Método: Trabajo independiente

Lugar: Aula

Tiempo: 45´

Participantes: Estudiantes

Ejecución:

La profesora entregará a los estudiantes el taller diagnóstico. Estos lo leerán detenidamente y podrán hacer las preguntas necesarias durante su desarrollo.

A. Lee el siguiente artículo periodístico de opinión

El agro: recuperación del tiempo largo

(Fragmento)

Federico Reyes Heróles

El agua, así lo demuestran los estudios de opinión, es el problema que los mexicanos manifiestan como más apremiante, es el gran problema nacional. México es un país sediento. Sin embargo, no tenemos tradición y cultura para conservar y cuidar el agua.

Llama la atención las escasísimas instalaciones no federales o estatales, sino ciudadanas, para solucionar el problema individualmente. Me refiero, en concreto, a la casi inexistencia generalizada de cisternas, aljibes y depósitos amplios que permitiesen ir sorteando la sed nacional.

Con un sano aprovechamiento de los regímenes pluviales que tenemos, buena parte del problema del agua en México podría encontrar solución. Pero,

esto supondría un esfuerzo ciudadano, una actitud en la cual el problema no es solucionado por un ente abstracto y omnipotente, sino una en la cual nosotros, como ciudadanos, formaríamos parte de la solución al involucrarnos en ella.

Nuestros escasos ríos están terriblemente sucios, contaminados y subaprovechados, entre otros motivos, por la descentralización jurídica de su administración. No es posible que, formalmente, el gobierno federal sea el responsable de todos los ríos y riachuelos del país. Es sumamente imposible pensar en una vigilancia efectiva cuando todo se decide desde la capital.

Lo mismo ocurre con el destino del agua en los distritos de riego, que es predeterminado desde el centro. Las reformas al artículo 27 y su ley reglamentaria deberán ser complementadas con una auténtica descentralización de la administración de ese recurso.

Planteo, como sugerencia, el que todos los niveles de gobierno se involucren en el aprovechamiento y buen uso del agua. Municipios, estados y federaciones podrán hacer uso y ser responsables del agua. Dejar atrás la caprichosa división política y atender a la demanda de los propios ríos.

Sugiero que, en el contexto de la revisión profunda de nuestra legislación actual, pongamos la mira en la Ley Federal de Aguas. El centralismo mexicano, mirado desde la perspectiva del aprovechamiento y cuidado del agua, cobra un rostro verdaderamente monstruoso.

B. Pienso y contesto.

1. ¿Cuántos párrafos tiene el texto?

2. Anota cuál es el tema del texto.

3. Anota el punto de vista del autor.

4. Escribe dos argumentos que utiliza para apoyar su punto de vista.

a.

b.

5. Escribe una contradicción que presente el autor, si la hay.

6. Escribe tu opinión acerca de la lectura y fundaméntala

Taller 2

Objetivo: Reconocer la escala argumentativa en un texto para afianzar la construcción de la estructura en un texto original.

Contenido: Escala argumentativa

Método: Exposición dialogada, ejemplificada y trabajo independiente

Lugar: Aula

Tiempo: 90´

Participantes: Estudiantes

Ejecución:

La profesora expondrá y ejemplificará cada paso de la escala argumentativa para que los estudiantes noten y comprendan la diferencia e importancia de cada uno de ellos en el texto. Luego, les presentará la lectura *El agro: recuperación del tiempo perdido*, para que los discentes procedan a identificar la escala argumentativa en el texto a la vez que elaboran un resumen.

- A. Lea, detenidamente, el texto "*El agro: recuperación del tiempo perdido*". Luego, anote cada paso de la escala argumentativa que logra identificar en el texto.

Hecho: _____

Criterio de autoridad: _____

Cuestionamiento de los hechos: _____

Primeras conclusiones: _____

Causas y efectos: _____

Conclusión: _____

- B. Ahora, escribe todo lo colocado en cada parte en un solo párrafo. No olvides que debe tener coherencia y cohesión.

Taller 3

Objetivo: Escribir un texto original aplicando la escala argumentativa, para incentivar el proceso de redacción en los estudiantes.

Contenido: Redacción de texto utilizando la escala argumentativa

Método: Trabajo independiente

Lugar: Aula

Tiempo: 180'

Participantes: Estudiantes

Ejecución:

La docente brindará una retroalimentación de la temática y procederá a la creación, en el tablero, de un texto siguiendo la escala argumentativa. De este modo, se aclararán dudas de los estudiantes. Posteriormente, los discentes procederán a la redacción de su texto a través de la escala argumentativa. Durante el proceso de creación, los estudiantes podrán hacer las preguntas necesarias que los lleven a realizar la tarea de la mejor manera posible.

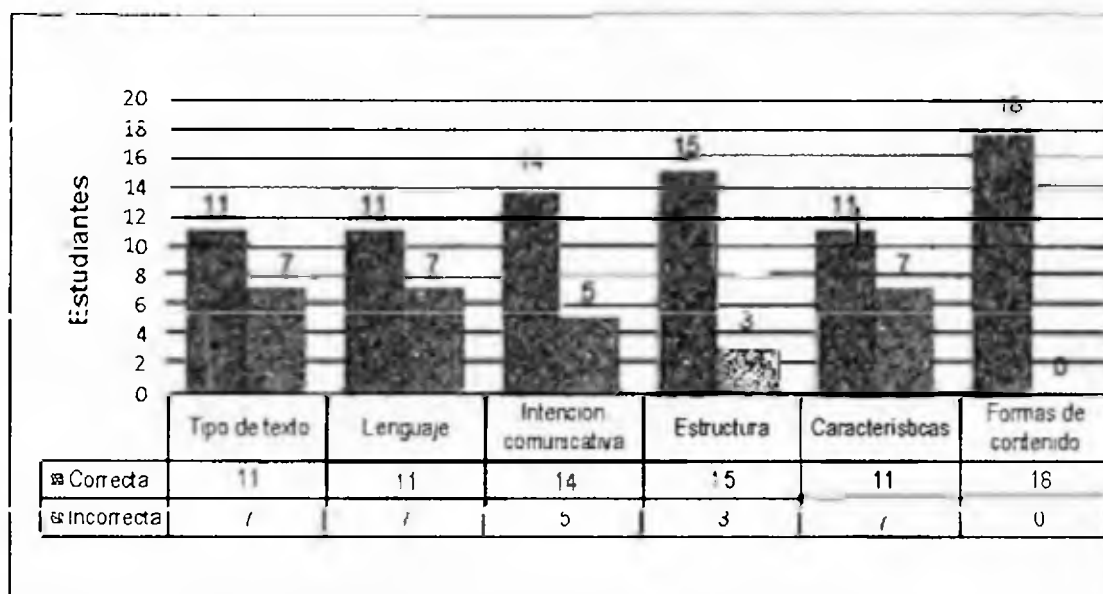
A. Redacte un texto aplicando la escala argumentativa. No olvide que debe tener coherencia y cohesión.

El embarazo precoz

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

CAPÍTULO VI
VALIDACIÓN DE PROPUESTA

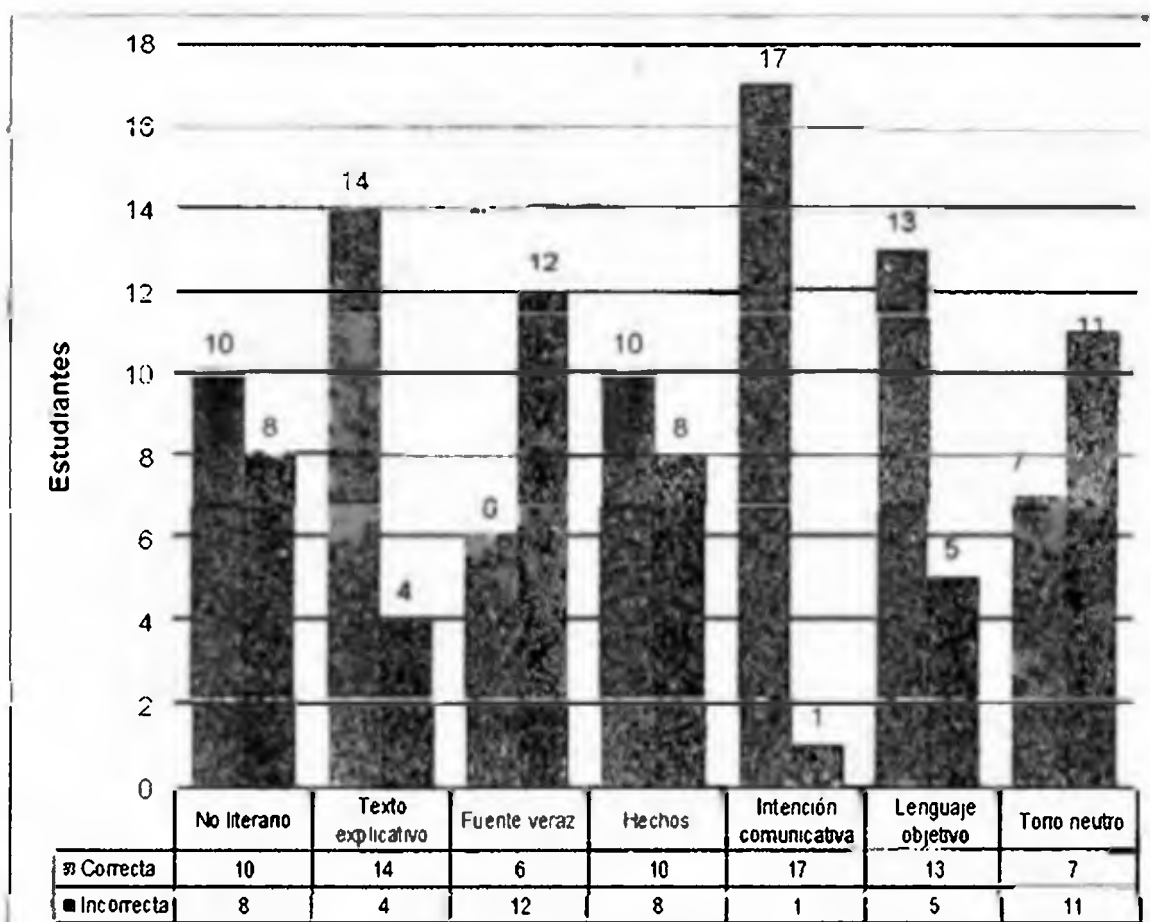
Fig. 45 El texto explicativo



Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma – Darién Octubre, 2014

Análisis: Cuando se realizó el bosquejo oral, con el grupo seleccionado, para saber qué tanto conocían del texto explicativo, los estudiantes guardaron silencio. Posterior a ello, se presentó un "power point" con información relevante en torno al tema. Se mostraron y explicaron las bases teóricas del texto explicativo, con ejemplos. Luego, se entregó a los estudiantes una pequeña prueba para comprobar sus conocimientos teóricos con respecto al tema y, de este modo, entrar a la parte práctica. De los 18 alumnos, 11 reconocieron la definición de texto explicativo, así como el tipo de lenguaje que predomina en él y sus características. En cuanto a la intención comunicativa o propósito del texto explicativo, 14 estudiantes acertaron con la opción correcta. De los 18, 15 alumnos marcaron correctamente la estructura del texto explicativo y los 18 estudiantes marcaron formas de contenido propias del texto explicativo.

Fig. 46 Reconociendo el texto explicativo

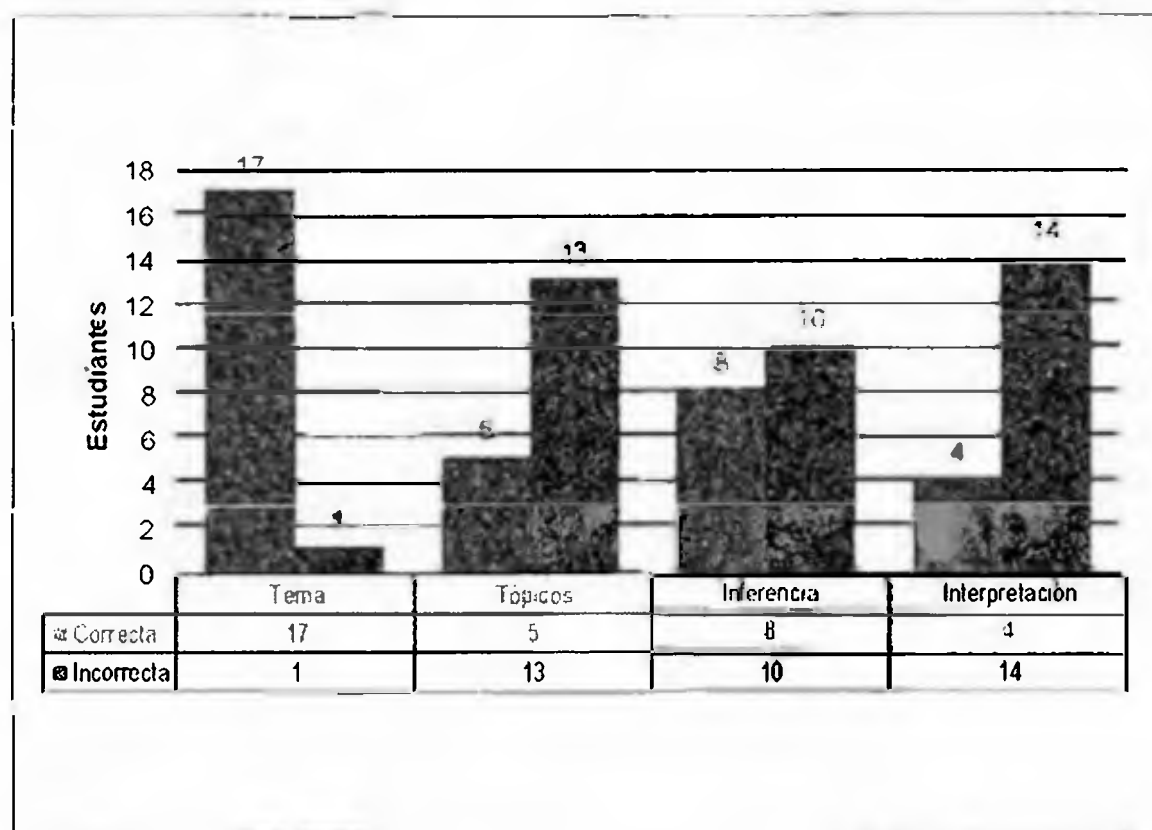


Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma- Darién Octubre, 2014

Análisis: Al aplicar el taller dos, lectura *Los mares*, donde los estudiantes debían poner en práctica los conocimientos adquiridos en torno al texto explicativo en una lectura dada, puede decirse que los resultados fueron regulares. De los 18 alumnos que participaron en este taller, 10 reconocieron que la lectura pertenecía al género no literario; 14 estudiantes señalaron que el texto leído es explicativo; solo seis alumnos marcaron que la fuente (Consultor Enciclopedia Temática) es veraz; 10 discentes señalaron que el autor presenta

la información con base en hechos; 17 estudiantes marcaron que la intención comunicativa del autor es informar; 13 discentes señalaron que el lenguaje empleado es objetivo y solo siete alumnos identificaron el tono neutro en el texto leído. Es necesario señalar que, luego de explicada y ejemplificada la temática, dos estudiantes no asistieron al taller por enfermedad, pero se les brindó una atención individualizada.

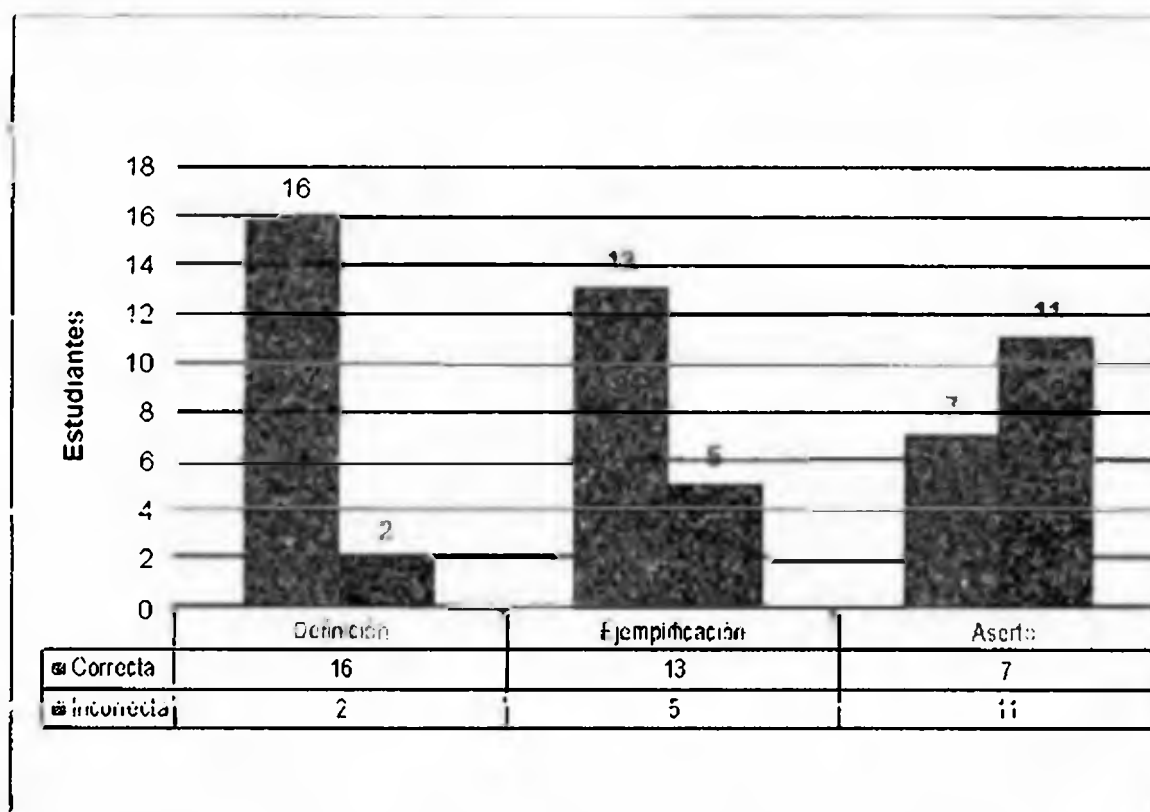
Fig. 47 Otros aspectos relevantes del texto explicativo



Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma- Darién- Octubre, 2014

Análisis: Al resolver el taller dos, *Los mares*, de los 18 alumnos que participaron, la gran mayoría presentó problemas en esta parte. Si 17 lograron identificar el tema del texto, solo cinco pudieron señalar los tópicos de la lectura; solo ocho pudieron inferir de la lectura y cuatro lograron interpretar un pequeño extracto de la lectura. Estos resultados en esta primera ronda de aplicación indican que es necesaria la retroalimentación en estos aspectos para obtener mejores resultados en el taller final.

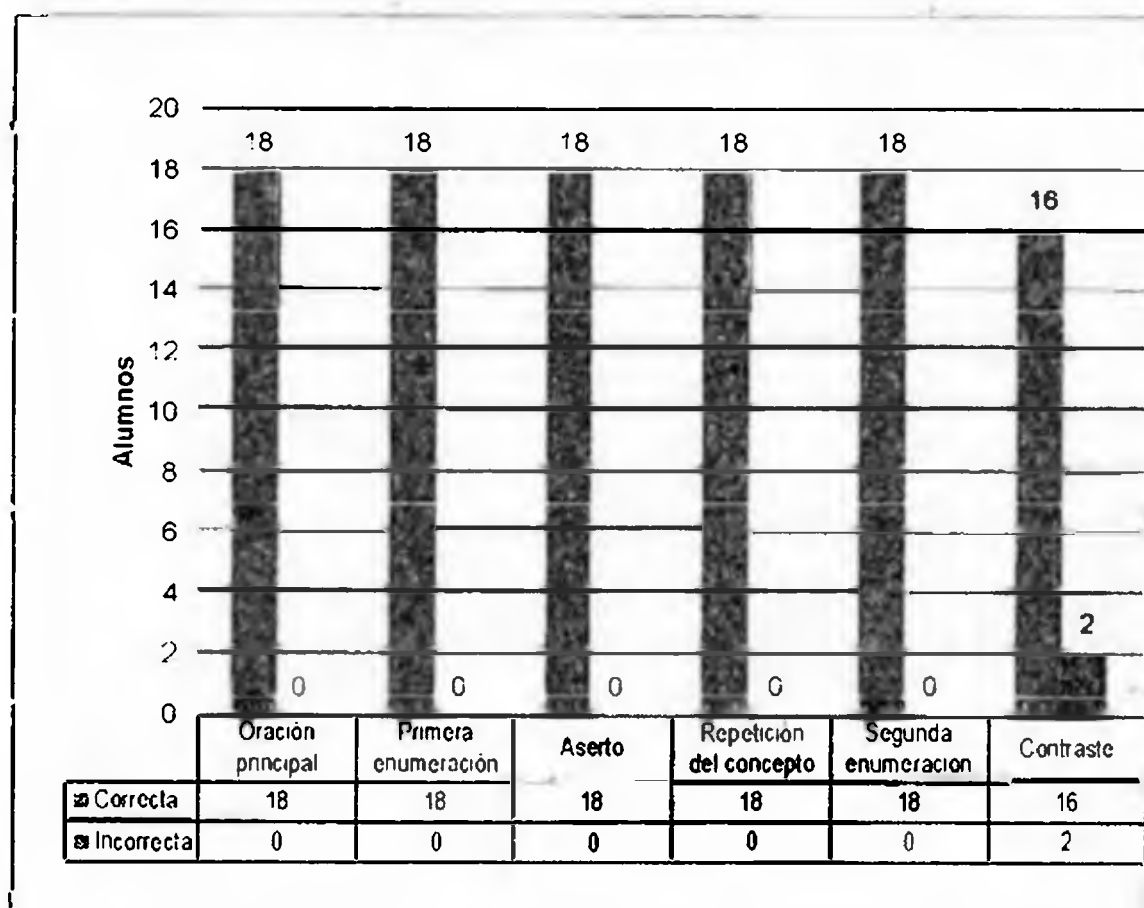
Fig. 48 Procedimientos de organización en textos explicativos



Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma- Darién Octubre, 2014

Análisis: Al identificar los procedimientos de organización textual en textos explicativos, de los 18 estudiantes que participaron, 16 lograron extraer definiciones presentadas en el texto; 13 pudieron extraer ejemplificaciones utilizadas en la lectura y siete lograron señalar los asertos presentes en el texto. De modo general, puede decirse que los resultados en esta primera ronda de aplicación, en cuanto a identificación de los procedimientos de organización textual, fueron regulares

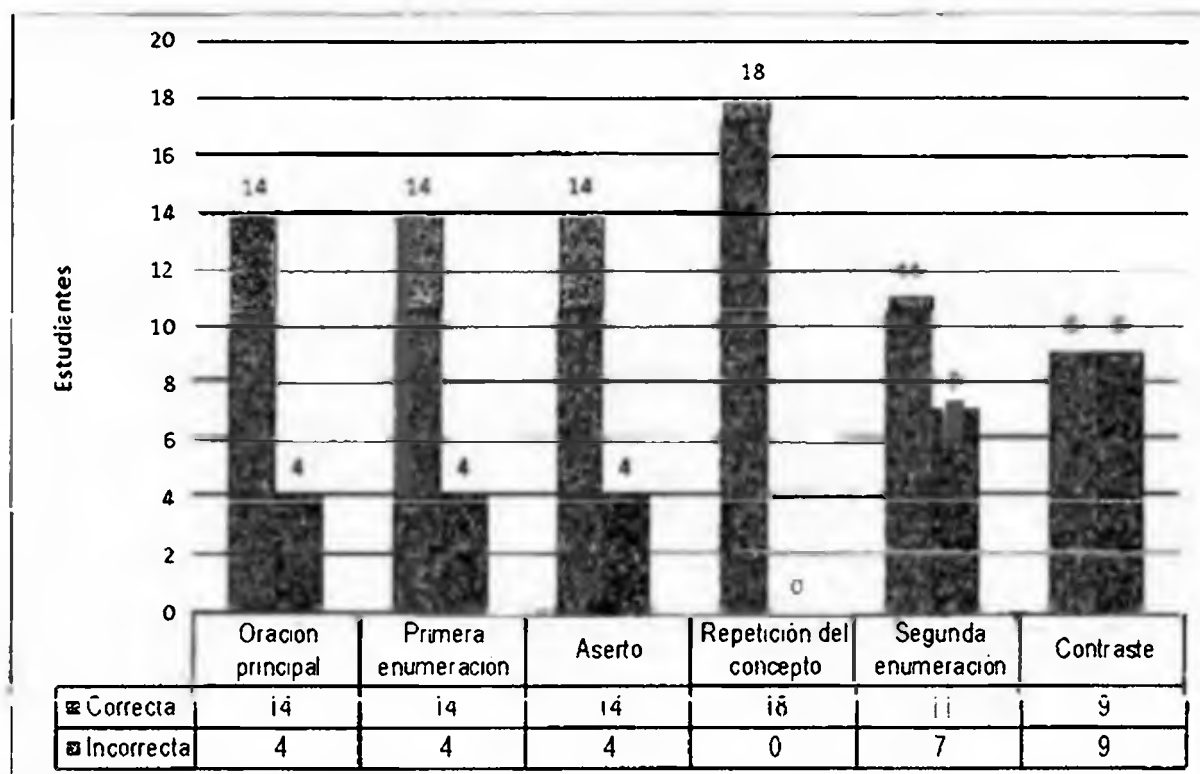
Fig. 49 **Identificación de la escala explicativa**



Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma- Darién Octubre, 2014

Análisis: Al proceder a la identificación de la escala explicativa en textos dados, la mayoría de los estudiantes no presentó problemas en su identificación, a excepción de dos estudiantes que no lograron señalar el contraste en el texto presentado. Este resultado vislumbra que los estudiantes tienen claros los conceptos de la escala explicativa.

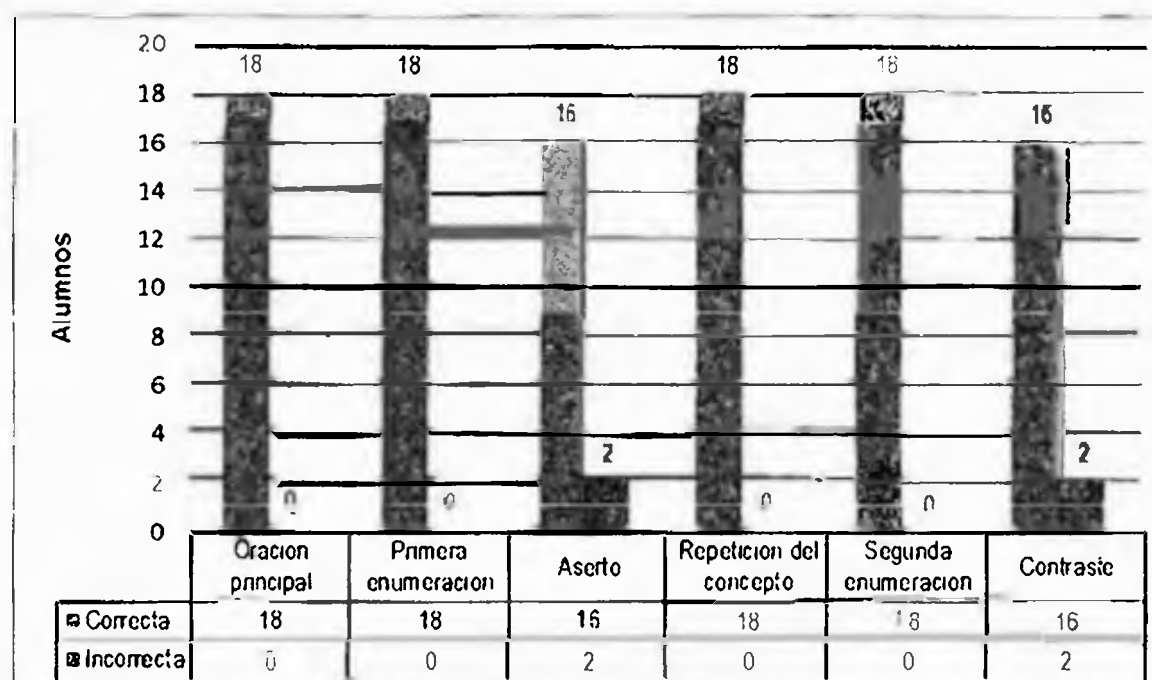
Fig. 50 **Primera redacción de la escala explicativa**



Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma – Darién Octubre, 2014

Análisis: Al proceder a redactar un resumen del texto “*Los mares*”, aplicando la escala explicativa, no hubo problema en el cuarto paso, repetición del concepto. Los estudiantes tenían claro que debían repetir el tópico inmerso en la oración principal. De los 18 alumnos, cuatro no trabajaron bien la oración principal, cuatro no completaron la primera enumeración, cuatro escribieron como asertos otras partes del texto, siete no trabajaron bien la segunda enumeración y nueve no pudieron presentar contrastes propiamente dichos.

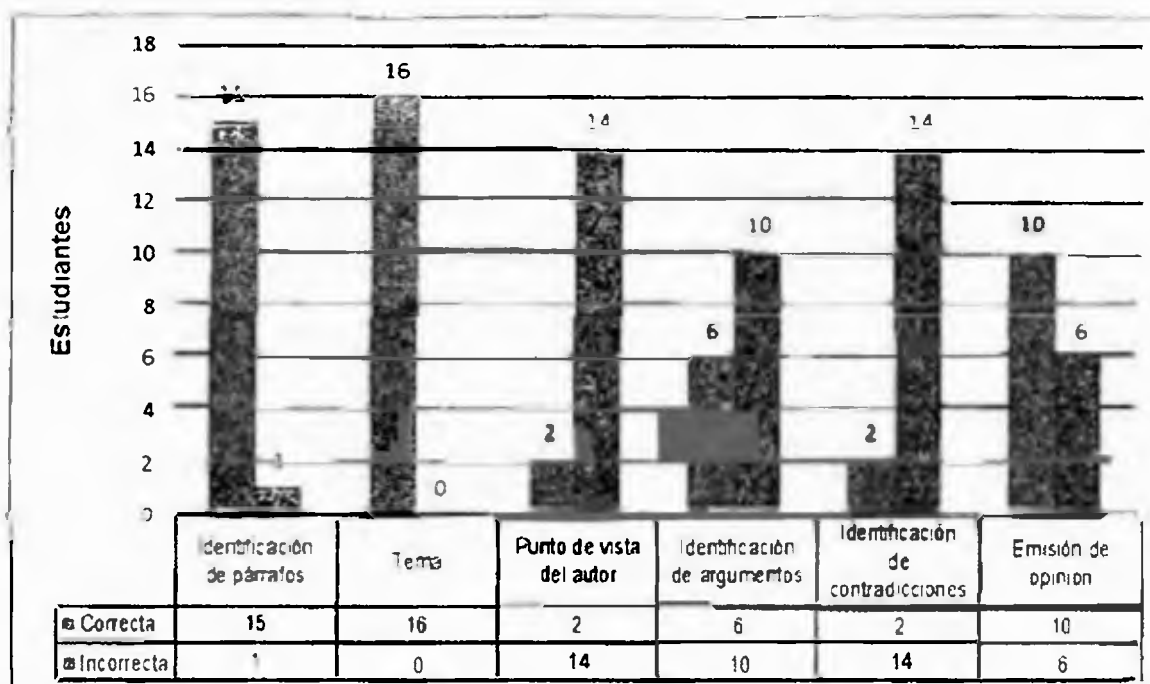
Fig. 51 Redacción de textos aplicando la escala explicativa



Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma - Darién Octubre, 2014

Análisis: Al proceder a la redacción de un texto propio aplicando la escala explicativa, ningún estudiante tuvo problema al escribir la oración principal, la primera enumeración, la repetición del concepto y la segunda enumeración. Dos presentaron dificultades en la redacción del aserto y el contraste del texto elaborado. Los resultados indican que presentar un modelo facilita a los estudiantes la redacción de textos originales.

Fig. 52 Enfrentando al texto argumentativo

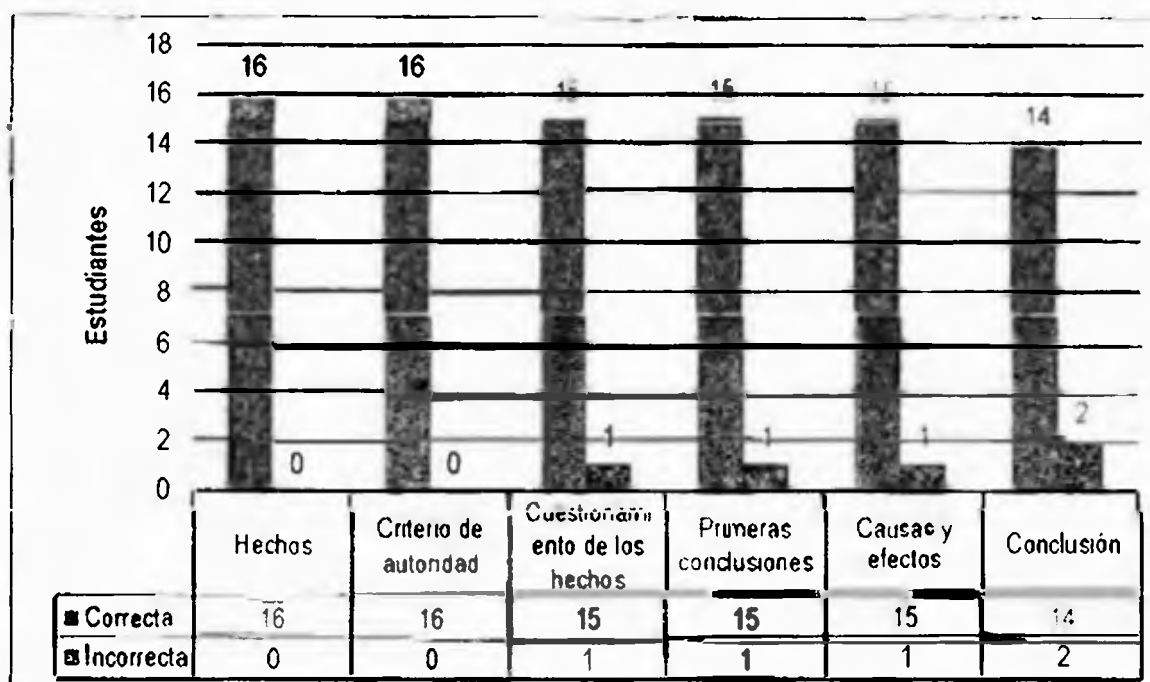


Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma - Darién Octubre, 2014

Análisis: Para entrar en el texto argumentativo, se les presentó a los estudiantes un artículo periodístico de opinión y se les hicieron las preguntas colocadas en la gráfica. De los 16 estudiantes, 15 identificaron la cantidad de párrafos del texto; los 16 estudiantes lograron escribir el tema que desarrolla el texto; solo dos estudiantes pudieron anotar correctamente el punto de vista del autor; solo seis estudiantes pudieron escribir un argumento utilizado por el autor, solo dos discentes lograron identificar la contradicción que presentaba el texto. Finalmente, 10 discentes escribieron su opinión acerca de la lectura, pero solo cuatro pudieron fundamentarla. Al observar los resultados, es positivo que la mayoría haya acertado en las dos primeras preguntas, pues fueron tratadas en el tema anterior. Las otras preguntas son propias del texto argumentativo y

deben ser reforzadas. Es importante anotar que dos estudiantes no estuvieron presentes cuando se realizó este taller.

Fig. 53 Redacción de un texto argumentativo



Fuente: Taller aplicado a estudiantes de premedia del Centro Básico General Eugenio Pérez A La Palma – Darién Octubre, 2014

Análisis: Al proceder a la redacción de un texto argumentativo, luego de reiteradas prácticas grupales, los 16 estudiantes que participaron en el taller pudieron escribir los hechos y el criterio de autoridad. En la redacción del cuestionamiento de los hechos, las primeras conclusiones y las causas y los efectos, tres discentes presentaron dificultades. En la redacción de la conclusión final, dos estudiantes enfrentaron problemas. De modo general, puede decirse que los resultados fueron satisfactorios y, con mayor tiempo, práctica y dedicación, pueden ser perfeccionados.

CONCLUSIÓN

En este trabajo, se visualiza, se explica y se propone a la lectura como herramienta que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, se orientó la investigación realizada para diagnosticar los déficits formativos. El análisis de la prueba diagnóstica y del taller de ejecución realizados a los estudiantes de la Escuela de Español del CRUPO reveló que estos tienen problemas al enfrentar el texto, pues no están utilizando la lectura para el desarrollo de habilidades de orden superior, relacionadas con el pensamiento crítico, como saber argumentar y todas las competencias que esto conlleva, como diferenciar argumentos, citar correctamente, manejar información verídica, analizar las fuentes e ir más allá de la información. Si el ejercicio de la lectura como tal está descuidado, es lógico que la escritura también, pues ellas están entrelazadas y son muy importantes para aprender a pensar críticamente, una de las competencias exigidas por las políticas de renovación en las universidades latinoamericanas, puesto que el pensamiento crítico es un producto de la argumentación. Esto implica que los sistemas educativos no tienen claro el parámetro del pensamiento crítico en una cátedra dada. ¿Qué es argumentar?, ¿cómo se diferencia de la explicación y la opinión? ¿Cuántos argumentos debe tener un texto para ser aceptado como correcto?

El diagnóstico del estado actual de la lectura, como herramienta que favorece el desarrollo del pensamiento crítico en el nivel superior, evidenció insuficiencias que no favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de premedia y media, una consecuencia directa de las faltas de competencias por parte de los estudiantes de nuevo ingreso en el Centro Regional Universitario de Panamá Oeste. Si quienes serán los encargados de orientar y de apoyar en el proceso de lectura-escritura a los estudiantes de premedia y media en su disciplina no dominan estas prácticas y no están inmersos en su cultura disciplinar, ni dominan las competencias atinentes al pensamiento crítico, será poco lo que se podrá hacer en este sentido en las escuelas; es más, ni siquiera sabrán de la necesidad de estas competencias para redactar, pues la argumentación es un saber epistemológico más allá de la ortografía y la puntuación, lo que indica que no se enseña para el pensamiento crítico como competencia, pues siempre se hace necesario un modelo para seguir, ya que los estudiantes no son autónomos en los procesos de lectura-escritura.

La propuesta presentada en este trabajo investigativo se enfoca en la lectura de textos no literarios como herramienta que contribuye al desarrollo de las destrezas inherentes al pensamiento crítico, y es válida puesto que se desprende del curriculum. Este tipo de textos está ausente en los programas de las escuelas secundarias, cuyo énfasis es la gramática y las lecturas de ficción, y, por otra parte, los pocos no literarios que hay son fragmentos de textos, lo cual elimina el sentido completo en los mensajes. Por tanto, sobre ellos no se

puede ejercer el pensamiento crítico porque tienen la intencionalidad distorsionada. Los estudiantes de octavo grado del centro educativo Eugenio Pérez A. leyeron y escribieron en contexto. Se aprovechó el contenido del programa "Texto explicativo" "Texto argumentativo" para leer y escribir con los estudiantes estos tipos de textos en la cátedra de Español. Puede considerarse un modo de alfabetización académica por lo que todo ello conlleva y dada la diversidad étnica de la región, La Palma, en Darién. Esto indica que no es que los estudiantes no sean capaces de aprehender estas competencias, es que el sistema no les ha dado la oportunidad.

La efectividad de la propuesta se comprueba al comparar los resultados de la prueba inicial y final a través de una ejecutoria que involucró la realización de talleres teóricos y prácticos. Se lograron avances significativos en la construcción de discursos cercanos al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes de octavo grado de La Palma en la provincia de Darién.

Por tanto, la propuesta es que se debe hacer un énfasis en las competencias básicas del pensamiento crítico, para que esto no sea una consigna de buena fe, que no se sabe cómo debe implementarse. Esta investigación ha probado que estos contenidos son aprendidos por los estudiantes, si se les enseña; que hay un déficit en saber la diferencia entre explicar, argumentar y opinar; que las lecturas de fragmentos de textos son contraproducentes porque no proponen un sentido completo; que se debe enseñar una tipología de los argumentos y ampliar la lectura de textos no literarios, como los ensayos de formación científica en diversos temas de interés,

los cuales tampoco aparecen definidos en los programas oficiales. El resultado es que se espera en la universidad la llegada de estudiantes ideales, que sepan leer y escribir, pero la formación no está dirigida a que lo hagan. Se culpa a las víctimas del sistema y se espera que tengan competencias educativas que este no les ofrece. Por eso, los estudiantes que ingresan a la Universidad de Panamá siempre tendrán problemas en la lecto-escritura. Los de la Escuela de Español constituyen una muestra representativa porque, se supone, tienen un interés marcado por una intención profesional, pero, a pesar de ello, les faltan estas competencias en su formación.

RECOMENDACIONES

Que el Centro Regional Universitario de Panamá Oeste oriente a los profesores universitarios para que incluyan el trabajo con la lectura y escritura de textos no literarios en sus planificaciones, siempre teniendo en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico y sin desestimar el contexto.

A los estudiantes universitarios de la Escuela de Español del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, adquirir un mayor grado de responsabilidad para aprehender los modos que involucra el proceso de lectura y escritura de textos no literarios y, de este modo, estar preparados para la ardua tarea de su cultura disciplinaria.

A los docentes de Español en ejercicio, no descuidar, sino afianzar en su cátedra los procesos del discurso intelectual "leer, escribir y pensar" tan importantes en la vida de los estudiantes y determinantes de su nivel de comprensión en torno a lo que estudian.

LITERATURA CITADA Y BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Libros

- AGUDELO, A. (2005). *¿Entendemos lo que leemos?: Método de comprensión de lectura*. Bogotá: San Pablo.
- ARGUDÍN, Y. (2001). *El libro del profesor: Desarrollo del pensamiento crítico*. México: Plaza y Valdés Editores.
- ARGUDÍN, Y. y Luna, M. (2000). *Aprender a pensar leyendo bien: Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés Editores.
- ARISTIZÁBAL, L. A. (2009). *Cómo leer mejor*. Bogotá: Ecoe Ediciones
- ARNOUX, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ATENCIO, J. (1999). *El efecto de enseñar destrezas de pensamiento crítico en estudiantes de III nivel de Primer Ciclo de una escuela pública en la República de Panamá*. Panamá, 1999, 58 h. Trabajo de grado (Magistra en Ciencias con Especialización en Educación Científica). Universidad de Panamá, Vicerrectoría de Investigación y Posgrado
- AVENDAÑO, F. (2005). *La cultura escrita ya no es lo que era*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- BAHLOUL, J. (2002). *Lecturas precarias: Estudio sociológico sobre los pocos lectores*. México: Fondo de Cultura Económica
- BLAY, A. (1978). *Lectura rápida: principios y técnicas que permiten mejorar la rapidez, la comprensión y la retención en toda clase de lecturas*. Barcelona: Iberia.
- BONFIL, R. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

- CALVO, M. G. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En: M. de Vega y F. Cuetos. *Psicolinguística del español*. Madrid: Trotta
- CASSANY, D. (2006). TALLER DE TEXTOS. LEER, ESCRIBIR Y COMENTAR EN AL AULA. BARCELONA: GRAÓ.
- CASTELLANOS, P. (2002). Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje. Cuba: ISPEJ.
- CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (1997). Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus.
- CINETTO, L. (2004). Estrategias de lectura: para mejorar la comprensión lectora. Buenos Aires: Leónidas Acosta.
- CLOER, E. et al. (2006). Cómo llegar a ser un cristiano verdadero. USA.
- COELHO, P. (2007). La quinta montaña. México: Grijalbo.
- COLOMER, T. y CAMPOS, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Ceieste.
- COOPER, D. (1999). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor DIS.
- CÓRDOBA, H. A. *Competencia comunicativa, competencia cognitiva y ECAES géneros discursivos escritos formales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias académicas*. Colombia: Universidad Javeriana de Cali. Departamento de Lenguas.
- DELGADO, A. (1997). *El modelo geométrico de Moise en la formación del pensamiento crítico*. Panamá, 1997, 129 h. Trabajo de grado (Maestro en Ciencias con Especialización en Matemática Educativa) Universidad de Panamá, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.
- FREIRE, P. (2008). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores, S. A.
- GÓMEZ, M. et al. (2010). Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- GONZÁLEZ, J. H. (2006). Discernimiento: Evolución del pensamiento crítico en la educación superior. Colombia: Universidad ICESI
- HENRÍQUEZ, C. (2002). Invitación a la lectura. Bogotá: La Oveja Negra.
- HIGHET, G. (1982). El arte de enseñar. Buenos Aires: Paidós, SAICF.

- JAKOBSON, R. et al. (1989). El lenguaje y los problemas del conocimiento. Buenos Aires: Roberto Alonso Editor
- JEAN, G. (1998). La escritura, memoria de la humanidad. Barcelona: Ediciones Grupo Zeta.
- LEÓN, J. A. (2003). Conocimiento y discurso. Claves del párrafo, inferir y comprender. Madrid: Psicología Pirámide.
- LERNER, D. (2008). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- LIPMAN, M. (2014). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones De la Torre.
- LÓPEZ, F. B. (2000). Pensamiento crítico y creativo. México: Trillas.
- MACIA, M. (2000). El bálsamo de la memoria. Un estudio sobre comunicación escrita. Madrid: Visor.
- MARTÍNEZ, C. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- MARTÍNEZ, M. C. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). PROGRAMA DE ESPAÑOL. PANAMÁ.
- MOORHOUSE, A. (1982). Historia del alfabeto. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONDOLFO, R. (1979). Breve historia del pensamiento antiguo. Buenos Aires: Losada.
- MUÑOZ, R. (1999). Producción y edición de textos didácticos. Costa Rica: Universidad Editorial a Distancia.
- OLMEDO, J. et al. (2008). Recursos educativos para fomento de la lectura: Internet al servicio de la lectura. Madrid.
- ONTORIA, A. et al. (1999). Potenciar la capacidad de aprender y pensar. España: Narcea.

OPPENHEIMER, A. (2010). ¡BASTA DE HISTORIAS! LA OBSESIÓN LATINOAMERICANA CON EL PASADO Y LAS DOCE CLAVES DEL FUTURO. MÉXICO: DEBATE EDITORIAL.

PAUL, R. y ELDER, L. (2003). Cómo leer un párrafo y más. El arte de leer con atención. Dillon Beach: Fundación para el pensamiento crítico

PARODI, G. (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: Eudeba.

_____ (2010) Saber leer. Madrid: Aguilar Instituto Cervantes.

PARRA, N. (2005). *Lectura funcional y rendimiento académico en estudiantes de Educación de la Universidad del Zulia*. Maracaibo, 2005, 102 h. Work of Ascent to be promoted as Associate Professor. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Pedagogía.

PEREIRA, M. C. (2006). La enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de formación académica en relación a la lectura, la escritura y las prácticas orales. En: Primer Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy (1.^{er} 2006, Buenos Aires). Memorias de la experiencia en la cátedra de Semiología. Buenos Aires: Centro Cultural Universitario, 2006.

PETRUCCI, A. (1999). ALFABETISMO, ESCRITURA, SOCIEDAD. BARCELONA: GEDISA.

_____ (2002). LA CIENCIA DE LA ESCRITURA. PRIMERA LECCION DE PALEOGRAFÍA. MÉXICO: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

PIMIENTA, J. (2007). Metodología constructivista. México: Pearson Educación.

REYES, G. (1999). Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases. México: Trillas.

RUILOBA, R. (2010). Pensamiento crítico: Las competencias básicas de la redacción. Panamá: Editorial Universitaria de Panamá.

RUIZ, U. et al. (2002). "Explicar y argumentar", en Textos de didáctica de la lengua y la literatura.

SALAZAR, J. M. (2001). Identidades nacionales en América Latina. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

- SALINAS, P. (1992). Defensa del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.
- SAMPIERI, R. (2007). Metodología de la investigación. México: Ultra.
- SIDOROV, M. (1996). Cómo el hombre llegó a pensar. Montevideo: Pueblos Unidos, S.A.
- SOLANO, M. (1997). Ortografía de la lengua española, método fácil para su aprendizaje. Panamá. Sibauste.
- SOLÉ, I. (1997). Estrategias de lectura. Barcelona: Universidad de Barcelona y Graó.
- WESTON, A. (1999). Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel.

Diccionarios y enciclopedias

- ARROYO, M. (1997). Diccionario de escuelas de pensamiento o ismos. Madrid: Alderaban Ediciones S.L.
- DUCROT, O. et al. (1997). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Argentina: Siglo XXI Argentina Editores S.A.
- GRUPO OCEANO (2008). Manual de recursos del maestro. España: Océano.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa Calpes, S.A
- THEMA EQUIPO EDITORIAL (2013). Consultor enciclopedia temática. Barcelona: Lexus.

Periódicos y revistas

- ALMANAQUE ESCUELA PARA TODOS (2014). La carreta costarricense. N. " 49 (Anual). Costa Rica: Escuela para todos. ISSN1409-1860.
- BAQUERO, J. M. (2004) Elementos para la comprensión y producción de textos. En: "Forma y función" N. " 17 (ago., 2004). Colombia: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Lingüística.

- BENJAMÍN, A. T. (2011). Participación en pruebas internacionales de conocimientos Panamá no estará en PISA. En: La Prensa, Panamá: (15 de diciembre); p. 2 A
- BENOIT, R. (2013). El rostro invisible del hambre. En: La Prensa, Panamá: (3 de noviembre).
- BROSTELLA, L. (2014). Enseñar habilidades de pensamiento. En: Revista ellas, La Prensa, Panamá: (6 de junio).
- BUZÁN, T. (2004). Elementos para la comprensión y producción de textos. En: "Forma y función". Citado por: Baquero Julia (2004). Elementos para la comprensión y producción de textos. En: Forma y función. N.º 17 (ago., 2004). Colombia: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Lingüística.
- CABEZAS, A. (2004). Leer y comprender: el analfabetismo funcional dificulta el desarrollo de Latinoamérica. En: La Prensa, Panamá: (12 de diciembre).
- CASAS, M. et al (1998). ¿Investigador y/o Docente? "Informe de investigaciones educativas", XII (1 y 2), 47-62.
- CASTILLO, G. (2010). Bosques para la vida: Causas ocultas de deforestación y degradación de los bosques en las comarcas Kunas. En: "Revista Cultural Lotería". N.º 493 (noviembre-diciembre). Panamá. Editora Sibauste, S.A. ISSN0024.662X
- DE GRACIA, V. (2014). Desarrollemos el sentido común. En: La Prensa, Panamá: (7 de marzo).
- DEX, A. (2013). Rumbo al primer mundo. En: La Prensa, Panamá: (6 de septiembre).
- DÍAZ, F. (2013). Ministros de culto y cargos públicos. En: La Prensa, Panamá: (6 de septiembre)
- DÍAZ, F. (2010). Habilidades de Pensamiento Crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. En: "Revista Mexicana de Investigación Educativa". N.º 13 (septiembre-diciembre, 2010).
- DÍAZ, L. La escritura; modelos explicativos e implicaciones didácticas. En: "Revista Pedagógica" [en línea]. N.º 67 (2002) [citado en 15 de agosto de 2014].

- DÍAZ, T. (2000). Áreas protegidas de la Cuenca Hidrográfica del Canal. En: "Revista Cultural Lotería" N.º 431 (julio-agosto) Panamá: Editora Sibauste, S.A. ISSN0024.662X
- ENTRE NOS {empuje femenino} (2013). Violencia de género sigue aniquilando. En: Revista "ellas", La Prensa, Panamá: (29 de noviembre).
- EISENMAN, R. (2013). Amenaza a la democracia. En: La Prensa, Panamá: (6 de septiembre).
- ESPINO, E. (2013). Falencias de la décima provincia. En: La Prensa, Panamá: (3 de noviembre).
- FACHADA (2012) ¿Cuánto lees? En: Revista "ellas", La Prensa, Panamá: (24 de agosto).
- FAJARDO, M. (2013). Discrepancias por aumento del salario mínimo en provincias. En: La Prensa, Panamá: (24 de mayo).
- FEDOROV, Andrei. Siglo XXI, la Universidad, el Pensamiento Crítico y el Foro Virtual. En: "Revista Trimestral del Programa de la Sociedad de la Información para América Latina y el Caribe" N.º 3, vol. 18 (julio-septiembre, 2005).
- FREITES, F. Textos expositivos escritos por escolares venezolanos: Aplicación de un modelo de evaluación funcional [en línea].
- GONZÁLEZ, J. (2014). Rechazan dinastía de los Martinelli. En: La Prensa, Panamá: (14 de febrero).
- HERRERA, B. (2013). ¿Qué nos pasa Panamá? En: El Siglo, Panamá: (1 de septiembre).
- LA PRENSA. (2014). Educación y leyes contra la ablación. En: Revista "ellas", La Prensa, Panamá: (14 de febrero).
- _____. Escocia se juega la libra (2014). En: La Prensa, Panamá: (14 de febrero).
- _____. Gobierno culpa a líder opositor. (2014) En: La Prensa, Panamá: (14 de febrero).
- _____. Iraníes están dispuestos a librar batalla contra EE.UU. (2014) En: La Prensa, Panamá: (14 de febrero).

- _____. Marineros inauguran academia en Dominicana. (2014) En: La Prensa, Panamá: (14 de febrero)
- LEVY, E. (2013). Los revalúos y los intereses del pueblo. En: La Prensa, Panamá: (3 de noviembre).
- MEMBREÑO, M. (2001). Cómo nació el Banco de Ojos de Panamá. En: "Revista Cultural Lotería". N.º 439 (noviembre-diciembre). Panamá: Sibauste, S.A. ISSN0024.662X.
- MÉNDEZ, M. (). En forma sin lesiones. En: Revista "ellas", La Prensa, Panamá: ()
- MOJICA, Y. (2014). Deuda de cinco años por vía. En: La Prensa, Panamá: (7 de marzo).
- MONTENEGRO, M. (2011). Es tiempo de cosecha: Siembra de lectores. En: La Prensa, Panamá: (27 de agosto).
- PÉREZ, O. (2006). ¿Para qué aprender Física? En: "Revista Cultural Lotería". N.º 464-465 (enero-febrero-mayo-abril). Panamá: Sibauste, S.A. ISSN0024.662X.
- PICHEL, D. (2013). Cuatro días en Shangri-La. En: La Prensa, Panamá: (3 de noviembre).
- ROMERO, M. (2014). Estado no ha permitido visita de la CIDH. En: La Prensa, Panamá: (7 de marzo)
- STEINER, G. Las universidades. Citado por: Edmundo Díaz Colmenares. Arauca lee, escribe y cuenta [en línea]. <tallerenatarauca.blogspot.com> [citado en 12 de septiembre de 2013].
- TAPIA, M. (2011). Es tiempo de cosecha: Siembra de lectores. En: La Prensa, Panamá: (27 de agosto); p. 4 B
- UNIVERSIDADES (2012). Educación: La clave del éxito. En: La Estrella, Panamá: (24 de septiembre).
- VANEGAS, E. (2012). Las historias de Oppenheimer. A propósito de ,Basta de Historias! En: Revista "Científica Guillermo de Ockham" [en línea]. N.º 2 (julio-diciembre, 2012) <> [citado en 12 de junio de 2014].
- VILLARREAL, M. (2006). Mitos y realidades sobre el diccionario de la Real Academia Española. En: "Revista Cultural Lotería". N.º 464-465 (enero-febrero-mayo-abril). Panamá: Sibauste, S.A. ISSN0024.662X.

ZARRALUQUI, J. (2014). Demócratas y republicanos a la greña. En: La Prensa, Panamá (14 de febrero)

Referencia electrónica

@ EstrellaOnline (27 de noviembre de 2013).

@ EstrellaOnline (28 de noviembre de 2013).

CHARTIER, R. (1998). Cambios progresivos en la historia de la lectura. En: La Nación [en línea]. (22 de agosto de 1998) <www.lanacion.com.or> [citado en 3 de julio de 2012].

COLL, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. En: "Revista sobre la sociedad del conocimiento" [en línea]. N.º 1 (sep., 2005) <www.voc.edu/vocpapers> [citado en 30 de septiembre de 2012].

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA [en línea]. <www.rae.es/rae.html> [citado en 22 de septiembre de 2012].

EDUTEKA (2006). Nota sobre la lectura crítica y pensamiento crítico. En: REDuteka [en línea]. <www.eduteka.org/modulos/6/134/183> [citado en 8 de abril de 2012].

_____. Pensamiento crítico Aula [en línea]. <http://www.eduteka.org/pdfdir/> [citado en 8 de abril de 2012].

FACIONE, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? En: Eduteka [en línea] <<http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>> [citado en 10 de septiembre de 2012].

MILLÁN, J. (2000). La lectura en la sociedad del conocimiento. Citado por: Olmedo et al. [en línea]. (2008) www.educación.gob.es/revista-cee/pdf/n8-olmedojuanpdf [citado en 8 de julio de 2012].

MIRANDA, J. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación básica en Chile: Un estudio de impacto [en línea]. N° 29 <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php> [citado en 14 de diciembre de 2012].

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OECD)-2010. Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo [en línea]. <<http://edtk.co/QTGEL>> [citado en 30 de septiembre de 2012].

PARKES, M. La Alta Edad Media [en línea]. <<http://www.lander.es/~lmisal/histlect5.html>> [citado en 6 de Agosto de 2012].

PESTALOZZI. Citado por Richard Paul y Linda Elder. Dillon Beach: Fundación para el pensamiento crítico <http://www.criticalthinking.org/resources/pdf/sp-Comp-Standard> [citado en 10 de enero de 2013].

RUÍZ, P. O. (2010). La imprenta [en línea]. <laimprentadeoscar.blogspot.com/p/surgimiento-de-la-imprenta.html> [citado en 5 de julio de 2012].

ANEXOS

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA PARA
EL NIVEL SUPERIOR

Distinguidos estudiantes: Les agradeceré su colaboración al realizar la siguiente encuesta, que es para un Trabajo de Graduación para optar al título de Magister en Lengua y Literatura Española para el Nivel Superior.

Indicaciones: Coloque un gancho ☒ a su respuesta.

1. Cuando lee un texto lo hace, porque:

- a) Le gusta leer ☐
- b) Los profesores se lo piden ☐
- c) Por pasatiempo ☐
- d) Para buscar información ☐

2. Los textos que lee en la Universidad los considera:

- a) Importantes ☐
- b) Monótonos ☐
- c) Pérdida de tiempo ☐

3. Al leer los textos recurre al soporte:

- a) Tradicional ☐
- b) Copias ☐
- c) Internet ☐

4. Los textos que lee los consigue con:

- a) Recursos propios ☐
- b) Biblioteca ☐
- c) Prestados por otra persona ☐

5. Los textos dejados como tarea de lectura pertenecen al género:

- a) Literario ☐
- b) No literario ☐

6 Cuando lee el texto asignado por el profesor (a), usted:

- a) Reflexiona conforme lee ☐
- b) Distingue entre lo que comprende del texto y lo que no ☐
- c) Reconoce las diferencias entre inferencias de los hechos y las opiniones ☐
- d) Puede identificar y valorar el punto de vista del autor ☐
- e) Considera si presenta una argumentación veraz y objetiva ☐
- f) Identifica las opiniones ☐
- g) Localiza la idea central de los textos ☐
- h) Reconoce las falacias como errores en la argumentación ☐

7. Una vez leídos los textos, estos son:

- a) Discutidos en clase ☐
- b) Calificados a través de pruebas ☐
- c) Olvidados ☐

8 Al realizar una lectura, usted pone en práctica competencias textuales como:

- a) Resumen ☐
- b) Explicaciones ☐
- c) Argumentaciones ☐

9 Conoce la diferencia entre explicar y argumentar:

- a) Sí ☐
- b) No ☐

¿Cuáles? _____

10. En sus escritos aplica algún modelo de redacción:

- a) Sí ☐
- b) No ☐

11. Conoce los pasos para hacer un resumen:

- a) Sí ☐
- b) No ☐

12. Cantidad de argumentos que se necesitan para elaborar un texto:

a) 3 ☐

b) 5 ☐

c) 10 ☐

13. En sus escritos utiliza diferentes tipos de argumentos:

a) Sí ☐

b) No ☐

¿Cuáles? _____

¿Por qué mienten las mujeres?

Rafael Ruiloba

Las mujeres no mienten, pero cuando lo hacen sólo dicen dos tipos de mentiras: las maliciosas y las inocuas, pero nuestro consuelo es que la mayoría dicen mentiras inocuas. Ellas mienten para que se tengan en cuenta; para atraer, para producir envidia en otras mujeres; para justificarse o para ofrecer un buen aspecto; mienten para mejorar en su trabajo, para dar una excusa o cuando te dicen que van a guardar un secreto; mienten para conquistar a un hombre, para proteger a alguien; para suavizar una situación; mienten cuando compran futuros o simplemente, porque a las mujeres les gusta mantener algo oculto de su personalidad; les gusta ser misteriosas, para ellas mentir es un hábito emocional positivo. Pero hay que saber que una mujer arrogante no miente, convierte la verdad en un arma para atacar; en cambio una mujer amable, lo hace para evitar un conflicto emocional innecesario. Hay que saber que las mujeres no mienten cuando sienten rabia, cuando tienen miedo, cuando están despechadas, cuando sienten vergüenza, cuando están arrepentidas, cuando su familia está en peligro y sobre todo cuando un hierro candente está a punto de perforarle el útero. Hoy en día hay una gran presión para seguir los estándares de la sociedad, por lo que la mentira más común dicha por mujeres gira en torno a su belleza. Algunas mujeres piensan que estar delgadas las hará feliz, que no hay mujeres feas, sino mujeres sin recursos para hacerse una liposucción, agrandarse los senos, ampliarse el trasero, vestirse de forma glamorosa o mejorarse la nariz.

Otras creen que su belleza no es como la de las mujeres que pasan por bellas y hermosas, sino que su belleza es exótica, lo cual es la pura verdad o la verdad pura con la cual tienen que vivir. Lo cierto es que la mayoría de las mujeres no dicen mentiras premeditadas, improvisan de acuerdo a la situación, pero cuando lo hacen, mienten con sinceridad, con tal confianza en sí mismas que logran convencer, incluso hasta a Dios. Muchas mentiras contadas por mujeres sobre su belleza me parecen un consuelo emocional, porque pienso como el antropólogo francés George Bataille que la única medida de la belleza de las mujeres es la mujer misma, y su juventud, claro. No obstante, las féminas, además de mentirse sobre su propia belleza, se mienten a sí mismas por las expectativas del deseo; proyectan su deseo sobre la realidad, unas piensan que serán felices cuando encuentren a un hombre atento que las ame y haga todo por ellas; otras asumen que en alguna parte habrá un hombre que descubrirá su belleza, la rescatará del anonimato y la salvará de la pobreza; también se mienten a sí mismas cuando se niegan a aceptar que han sido engañadas: las mujeres mienten cuando hablan muy rápido, cuando parpadean o cuando lloran, cuando hacen muchos gestos con las manos o no hacen ninguno; otro indicio de mentira surge cuando su rostro se parece máscara por la lividez. Lo bueno de estas mentiras es que las mantiene motivadas, por eso no dejan de creer en su belleza y su perfección porque les permite tener una buena actitud emocional, para el momento en que se encuentran a un hombre que solo busca a una mujer, que no sea ni fea que espante, ni bonita que atraiga, para compartir su vida, por otra parte también les sirve para resignarse a seguir siendo bellas, inteligentes y solas.

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA PARA
EL NIVEL SUPERIOR

Distinguidos estudiantes: Les agradeceré su colaboración al contestar el siguiente cuestionario, que es para un Trabajo de Graduación para optar al título de Magister en Lengua y Literatura Española para el Nivel Superior.

Indicaciones: Luego de leer la lectura *¿Por qué mienten las mujeres?* contesta las siguientes preguntas.

1. ¿A qué tipo de texto pertenece la lectura?

2. ¿Cuál es el propósito del autor?

3. ¿Cuál es el objetivo del autor?

4. ¿Cuál es el tema del texto?

5. ¿Cómo presenta el autor la información? Escala explicativa o escala argumentativa

6. Escribe la tesis o hipótesis central del texto

7. Extrae de la lectura tres proposiciones

8. Lea el siguiente párrafo y anota tres inferencias que puedes extraer de él:
"Algunas mujeres piensan que estar delgadas las hará feliz, que no hay mujeres feas, sino mujeres sin recursos para hacerse una liposucción, agrandarse los senos; ampliarse el trasero, vestirse de forma glamorosa o mejorarse la nariz".
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
9. Escribe un argumento utilizado por el autor para sostener su tesis

10. ¿Cómo interpretas la expresión *"sobre todo cuando un hierro candente está a punto de perforarle el útero"*?

11 Escribe tres falacias que encuentres en el texto y sustenta por qué las consideras como tal.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUI

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO
HACE CONSTAR QUE

Donna A. Petrocelli de Him

HA TERMINADO ESTUDIOS DE MAESTRÍA Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TÍTULO DE

**Magister en Lingüística Aplicada con Especialización
en Redacción y Corrección de Textos**

Y EN CONSECUENCIA SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE DAVID, A LOS **VEINTISIETE** DÍAS
DEL MES DE **AGOSTO** DEL AÑO DOS MIL DOS.

Secretario General

Diploma - 06828 -

Identificación Personal 9-82-2309

Vicerector

de Investigación y Postgrado

Santiago, 18 de abril de 2015

A quien corresponda

Se hace constar que el trabajo de graduación LA LECTURA DE TEXTOS NO LITERARIOS COMO HERRAMIENTA QUE CONTRIBUYE AL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ALUSIVAS AL PENSAMIENTO CRÍTICO (INTERPRETACIÓN, INFERENCIA Y ARGUMENTACIÓN) EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE, de Ileana Vásquez Núñez, con cédula 9-708-1575, fue revisado en su aspecto idiomático

Atentamente,


Donna A. Petrocelli de Him
9-82-2309
Profesora de Español